Zum deutschen Unterrichte

in den

beiden unteren Lateinklassen,

im besonderen

über den Lehrstoff der zweiten Klasse

nach der K. bayer. Schulordnung v. J. 1874.

Ein Beitrag

zur

Frage der Reform der humanistischen Gymnasien

von

Dr. Karl Reisert,

K. Studienlehrer am neuen Gymnasium in Würzburg.

Bamberg.

Buchnersche Verlagsbuchhandlung.

Gebr. Buchner, kgl. bayer. Hofbuchhändler.

1890.

Druck der kgl. bayer. Hof- u. Universitäts-Buchdruckerei von Fr. Junge (Firma: Junge & Sohn), Erlangen.

Vorwort.

Ursprünglich hatte ich nur im Sinne, meine Gedanken über den in den folgenden Blättern behandelten Gegenstand in einem kurzen Aufsatze niederzulegen. Unter der Hand aber ist der Stoff so angewachsen, daß eine längere Abhandlung entstanden ist. Ich übergebe dieselbe der Öffentlichkeit, weil ich glaube, daß sich vielleicht manches darin finden mag, was in der gegenwärtigen Zeit, wo die Frage über die Reform unserer humanistischen Gymnasien und der philologischen Vorbildung eine brennende geworden ist, die Fachgenossen interessieren könnte.

Weit entfernt von der Annahme, mit allen meinen Aufstellungen im Recht zu sein, wird es mir genügen, überhaupt die Anregung zur eingehenden Behandlung und Würdigung des Gegenstandes gegeben zu haben. Gleichzeitig aber mag das Büchlein vielleicht dem einen oder anderen Lehrer des Deutschen in der ersten und zweiten Lateinklasse als ein nicht unwillkommener, wenn auch bescheidener Wegweiser dienen für die Bahn, die er in einem vorher noch nicht betretenen Gebiete einschlagen soll.

Würzburg, im Juni 1890.

Der Verfasser.

Inhalt.

I.

Über kurz oder lang wird ohne Zweifel ein zeitgemäßer Ausbau der Schulordnung für die Studienanstalten erfolgen müssen; darüber ist man, zumal in den zunächst beteiligten Kreisen einig. Aber soviel man auch schon über die Richtungen vernommen hat, nach welchen sich diese Reform bewegen soll, ein Punkt wurde bisher, meines Wissens wenigstens, noch nicht genannt. Und doch scheint mir gerade hier, namentlich mit Rücksicht auf die Wichtigkeit des Gegenstandes, eine Änderung in hohem Grade wünschenswert, ja sogar notwendig. Es ist dies der deutsche Unterricht in der 2. Lateinklasse.

Betrachten wir die ziemlich umfangreichen einschlägigen Bestimmungen der Schulordnung (in § 9) genauer, so ergibt sich als Pensum des Deutschen für die 2. Lateinklasse etwa folgendes:

1. ein wichtiger Abschnitt in der Grammatik;
2. „Orthographie";
3. eine sehr vielseitige Beschäftigung mit dem Lesebuche; die in demselben enthaltenen Musterstücke sollen benützt werden:
   a) zur Lektüre, Analyse und Erklärung,
   b) zu Leseübungen,
   c) zu Übungen im Nacherzählen;
   d) sollen geeignete Stücke ausgewählt werden zum Auswendiglernen und freien Vortrag.
4. Dazu kommen noch schriftliche Übungen und zwar
   a) Nacherzählungen, kleine Beschreibungen und briefliche Mitteilungen;
   b) außerdem im Anschluß daran Übertragungen aus Poesie in Prosa, Übersetzungen aus Schriftwerken der Alten

(in unserer Klasse aus dem im lateinischen Lesebuche gebotenen Stoff) und Auszüge aus größeren Darstellungen.

Zur Bewältigung dieses Pensums, das um so größer erscheint, wenn man bedenkt, daß sich in der 2. Lateinklasse nur Schüler im Durchschnittsalter von 11—12 Jahren befinden, sind in § 7 alles in allem drei Lehrstunden wöchentlich angesetzt, im ganzen also bei Berechnung von 40 Schulwochen ungefähr 120.

Nun hat zwar Herr Professor Dr. Zettel in den Blättern für das bayerische Gymnasialschulwesen[1]) in einem längeren Aufsatze: „Auf welche Weise kann der Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur an unseren Studienanstalten methodisch und systematisch betrieben werden?" mit Zugrundelegung dieser zur Verfügung stehenden drei Wochenstunden einen Lehrplan des Deutschen auch für die zweite Lateinklasse gegeben. Aber gleich die einleitenden Worte lassen erkennen, daß ihm die Sache auch nicht als so leicht erschienen ist. Er sagt[2]): „Da für diese Klasse nur drei Stunden in der Woche unserm Lehrgegenstande zugedacht sind, so muß der betreffende Lehrer sehr haushälterisch mit der Zeit umgehen, will er anders eine ersichtliche Förderung seiner Schüler erzielen." — Ich glaube aber, daß es mit dieser Zeit fast unmöglich ist, den gewaltigen Stoff so zu behandeln, daß die Schüler wirklich „sichtlich gefördert" werden; ich glaube, daß viele Klagen, wie sie in den folgenden Klassen laut werden über grammatische Fehler, über Unsicherheit in der Orthographie, über schlechtes Lesen und nicht viel besseres Sprechen, über Unbeholfenheit im Ausdruck u. s. w. auf den ungenügenden deutschen Unterricht in den unteren und besonders auch in der zweiten Lateinklasse zurückzuführen sind. —

Inwieweit nun meine Ansicht, daß die gewährte Zeit von drei Wochenstunden nicht ausreiche, richtig ist, wird sich am besten ergeben, wenn wir die einzelnen Vorschriften der Schulordnung Punkt für Punkt vornehmen und dabei betrachten, was der Lehrer der zweiten Klasse im Deutschen zu thun hat, wenn er das vorgesteckte Ziel mit seinen Schülern wirklich erreichen will.

---

1) 18. Band vom Jahre 1882.

2) Seite 81.

I. Der grammatische Unterricht.

Über die Art und Weise, wie derselbe an der Lateinschule betrieben werden sollte, mich zu verbreiten, würde hier zu weit führen; ich komme vielleicht ein andermal darauf zurück. Nur soviel möchte ich bemerken: Es wird nicht genügen, ihn bloß im Anschlusse an die lateinische Grammatik zu behandeln, wie man vielleicht aus der Schulordnung als Vorschrift abnehmen könnte, sondern es muß auch der Unterricht in der deutschen Grammatik ein zusammenhängender, organisch gegliederter und systematischer[1]) sein und zwar speziell an den Mittelschulen, im Gegensatz zu der deutschen oder Volksschule, für welche z. B. die mir vorliegende „Lehrordnung für die deutschen Schulen des Kreises Schwaben und Neuburg"[2]) mit Recht vorschreibt: „Ein Eingehen auf die systematische Grammatik, sowie alles für praktische Zwecke bedeutungslose Formenwesen bleibt hienach von dem Sprachlehr-Unterrichte in der Volksschule ausgeschlossen."

Anders über den grammatischen deutschen Unterricht an den Gymnasien denkt Schrader[3]). Er sagt: „Ein systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik, namentlich in der Formenlehre, ist auf den unteren und mittleren Stufen nicht nur überflüssig, sondern in mehr als einem Betracht geradezu schädlich. Die nötige Bekanntschaft mit den allgemeinen Formen und Kategorien der Sprache erwirbt der Schüler am leichtesten und klarsten an einer fremden Sprache; die eigene ist ihm hierzu nicht gegenständlich genug und ein zu inniger Teil seines lebendigen Wesens, um nicht ihre analytische und so zu sagen anatomische Betrachtung für ein so frühes Alter zu erschweren und zu widerraten. Wie vielmehr das Geheimnis seines körperlichen Werdens und Lebens ihm verborgen bleiben soll, um nicht die Keuschheit des Daseins zu rauben, und wie es statt dessen nur die Aufgabe der leiblichen Erziehung ist, seine Glieder gesund zu

---

1) s. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 7. Aufl., Gotha 1875, Seite 26.

2) Augsburg, Pfeiffer, 1876, Seite 40.

3) Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, 4. Aufl., Berlin 1882, Seite 471 f.

erhalten und ihm einen geschickten und wohlanständigen Gebrauch derselben zu lehren, so soll auch sein geistiges Auge nicht auf den Knochen- und Muskelbau seiner Sprache gelenkt werden, sondern er soll dieselbe unbefangenen und unschuldigen Sinnes als ein lebendiges Wesen in seiner natürlichen Bewegung, als einen Teil seiner selbst, als Frucht und Mittel seines eigenen geistigen Lebens handhaben und lieben lernen. Nicht also indem er sie in ihre Formen auflöst, bildet er sich in der Muttersprache aus; er kennt und gebraucht diese Formen längst, ehe er das Schulzimmer betreten, und wie man überhaupt dekliniert und konjugiert, das lernt er am Latein. Sondern er soll sich in sie durch den geistigen und gemütlichen Verkehr mit ihren besten Schöpfungen hineinleben, und dieser Verkehr soll durch den Lehrer so geleitet werden, daß ihre Reinheit und Tiefe, ihre Pracht und Fülle seinen Sinn zugleich fesseln und befreien." — Ein Hauptmoment scheint mir von Schrader hier nicht berücksichtigt zu sein: unsere deutsche Jugend muß doch faktisch in sehr vielen Fällen erst eine Sprache — das Hochdeutsche — lernen, die sich nicht unwesentlich unterscheidet von der Mundart, deren sich das Kind bis zu seinem Eintritte in die Schule mehr oder minder bedient hat[1]). Ich stelle mich deshalb bezüglich des grammatischen Unterrichtes für die untere Stufe unserer Gymnasien ganz auf die Seite Kehrs, der sagt[2]): „Wenn man auch zugestehen muß, daß das Lesestück nicht Satz für Satz einer grammatischen Analyse unterworfen werden kann, und daß mit dem wissenschaftlichen Systeme, mit jener papiernen, abstrakten Regel-Grammatik ebenso wenig genützt ist, wie mit den geschriebenen Schulgesetzen, so gibt es doch keinen Grund ab, die unentbehrlichen Sprachgesetze aus der Schule zu entfernen. Man hat mit dem Wegwerfen der Grammatik das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Jeder praktische Schulmann wird zugestehen, daß die Grammatik als Inbegriff der Sprachgesetze, als Inbegriff des Gesetzmäßigen in den Sprachformen, einen reellen Nutzen hat, ein vorzügliches Mittel zum richtigen Gebrauche der Büchersprache ist, und daß ohne Sprachgesetze kein Sprachunterricht möglich ist.

---

1) Wie hinderlich aber die Mundart der Schüler für die Erlernung der Schriftsprache ist, wird weiter unten noch gezeigt werden.

2) a. a. O. S. 24 f.

Die Gesetze der Sprache müssen nur lebendig erfaßt, gleich auf der Stelle in der mündlichen Sprachübung und im übrigen Verkehr mit dem Lehrer angewendet und bei der folgenden schriftlichen Darstellung fest und sicher eingeübt werden. Dabei ist nur das in den Unterricht zu ziehen, was der Mensch auf dem Wege der Vergleichung erlangt, was das Verständnis der Rede und den folgerichtigen Gebrauch der Sprache direkt fördert und was das Sprachgefühl des Kindes reinigt und zum Sprachbewußtsein erhebt. Das aber ist, trotz alles Geschreies für die Wegfälligwerdung des grammatischen Schulunterrichtes, unbedingt nicht zu entbehren." — Auf die andere Ansicht Schraders, daß der Schüler am Latein lerne, wie man dekliniert und konjugiert, komme ich im folgenden noch ausführlicher zurück.

Meiner Ansicht nach ist also die deutsche Grammatik an der Lateinschule auch für sich allein zu behandeln und zu üben, in der Weise etwa, daß 1) an der Hand von Musterbeispielen die Regeln erkannt und erklärt, 2) dann durch Bildung selbständiger Beispiele eingeübt werden; 3) dadurch, daß man endlich an den Lesestücken die grammatischen Beziehungen aufsuchen und bestimmen läßt und sie so durch wiederholte Erklärung und Übung befestigt. — All dieses kann mündlich und schriftlich geschehen.

Die Bestimmungen der Schulordnung lauten:

§ 9 Abs. 2: „In den Klassen der Lateinschule wird im Zusammenhange mit dem Unterrichte in der lateinischen Grammatik und mit steter Berücksichtigung derselben ein grammatischer Unterricht erteilt. Der Lehrstoff verteilt sich auf die einzelnen Klassen wie folgt:

Abs. 4: „2. Klasse. Erweiterung des einfachen Satzes und die leichteren Formen des zusammengesetzten Satzes mit der Lehre von den Konjunktionen und den Interpunktionen. Orthographie."

Was ist darnach die spezielle Aufgabe der zweiten Klasse? Im einzelnen bezeichnet folgendes: Die Lehre vom Subjekt und Prädikat, die aber teilweise schon in der ersten Klasse behandelt wurde. Neu kommt hinzu die genauere Kenntnis des Attributs, des Objekts und der Adverbialien. — Schon hier zeigt es sich, daß die deutsche Grammatik nicht lediglich „im Zusammenhange mit dem Unterrichte in der lateinischen und mit

steter Berücksichtigung derselben" genommen werden kann. Denn die Lehre über die drei eben genannten Kapitel trifft im Lateinischen erst in der dritten Klasse. Da aber ist dann die gründliche Kenntnis des Deutschen nicht bloß wünschenswert, sondern sie ist fast ein Bedürfnis, wenn die Erlernung der lateinischen Regeln nicht allzugroße Schwierigkeit bereiten soll. Man erinnere sich nur, welche Mühe und Zeit es kostet, bis einmal — nicht etwa alle — sondern nur ein guter Teil der Schüler mit einiger Sicherheit das Präpositionalattribut, das Präpositionalobjekt und das präpositionale Adverbiale unterscheiden kann!

Dann muß folgen die Lehre vom zusammengezogenen Satz und von den Arten der einfachen Sätze. Beides macht keine besonderen Schwierigkeiten. — Mit der Lehre über das Objekt hängt zusammen die über die Rektion. Es sind dabei die wichtigsten Regeln über den Gebrauch des Akkusativs, des Dativs und des Genitivs und über das Präpositialobjekt zu üben und einzuprägen. — Daran hat sich anzuschließen die Lehre vom Infinitiv, die sich aber leicht mit den entsprechenden Übungsstücken im lateinischen Übungsbuch wird verbinden lassen. — Anders dagegen verhält es sich mit der Einübung der konjunktionalen Nebensätze. Denn in der zweiten Klasse wird im Lateinischen nur verlangt zu wissen, wie ut, ne und auch cum konstruiert werden, ferner worin die Konstruktion des Akkusativ mit Infinitiv besteht. Gleich bei Beginn der dritten Klasse aber muß der Schüler schon lernen, wann er diese Konstruktionen zu machen hat. Er muß also die Arten der Deklarativsätze unterscheiden können: die Aussage-, Wunsch- und Befehlsätze; er darf einen Finalsatz nicht mehr verwechseln mit einem Konsekutivsatze, er soll die Kondicionalsätze kennen, die Koncessivsätze, die Kausal- und Temporalsätze. Bei vorangegangener gründlicher Einübung des Adverbiales wird dies jedoch nicht allzuschwer fallen. Es wird von ihm ferner auch verlangt, daß er die betreffenden Nebensätze, auch wenn sie in verkürzter Form ohne die Konjunktionen auftreten, sofort sicher erkennt und umformen kann. Es gehört aber immerhin einige Übung dazu, bis der Schüler nicht mehr strauchelt bei Konstruktionen wie: ich sehe, du bist krank; ich hoffe zu siegen; ich bitte dich, zu mir zu kommen; wir essen, um zu leben; hättest du gefolgt, so wärest du

nicht bestraft worden u. a. m. — Es wird ferner in der zweiten Klasse schon fleißig gezeigt und geübt werden müssen, wie man einen Relativsatz unterscheiden kann von einer indirekten Wortfrage. Die Unsicherheit in diesem Punkte zieht sich ja nicht bloß durch die ganze Lateinschule hindurch, sie erstreckt sich auch noch bis in die obersten Gymnasialklassen. Allzu übel kann man derartige Fehler den Schülern allerdings nicht nehmen; denn wer weiß, ob und wie ihnen die Sache in der Lateinschule einmal klar gemacht worden ist. Man betrachte nur die wahrhaft klassische Erklärung, wie sie uns — schwarz auf weiß! — vorliegt in Englmanns lateinischem Übungsbuche für die dritte Lateinklasse[1]). Es ist der Mühe wert, und die Gerechtigkeit gegenüber den Schülern, die darnach „gelernt" haben, verlangt es, sie hier wiederzugeben. Sie lautet: „Die mit W beginnenden Pronomina (wer, was) und Adverbia (wie, wo) leiten in Nebensätzen entweder eine indirekte Wortfrage oder einen Relativsatz ein. Hängt der W-Satz von einem verbum sentiendi oder dicendi ab, bei dem ein Objekt weder steht noch zu ergänzen ist, so ist er eine indirekte Wortfrage, sonst aber ein Relativsatz, z. B. sage mir, was du gesehen hast dic mihi, quid videris, dagegen: ich gebe, was ich habe do, quae habeo." — Ich frage nun: was ist denn in „sage mir" das mir eigentlich? Ist es etwa kein Dativobjekt? Oder haben wir in folgendem Beispiele: „ich frage dich, wo du gewesen bist" nicht auch einen indirekten Fragesatz trotz des beim regierenden verbum dicendi stehenden Akkusativobjektes ‘dich’? — Der Autor der Regel scheint vielleicht im Sinne gehabt zu haben, daran zu erinnern, daß die ind. Fragesätze das Objekt des übergeordneten Verbs vertreten; aber sie sind ja ebenso oft auch Subjektsätze. Es ist nun allerdings gut, wenn man die Schüler sofort darnach schauen läßt, ob der mit einem W-Pronomen beginnende Satz das Subjekt oder Objekt vertritt; oft aber ist es für dieselben nicht allzu leicht, dies zu entscheiden[2]). Meiner Erfahrung nach geht man bei derartigen zweifelhaften Fällen viel sicherer, wenn man umgekehrt verfährt und den Schüler zunächst untersuchen läßt, ob der Nebensatz nicht

---

1) 10. Auflage, besorgt von Dr. J. Haas, Bamberg 1886, Seite 7.

2) Außerdem können ja auch die Relativsätze Subj. und Obj. vertreten.

ein Relativsatz sei. Man schaut, ob sich das W-Pronomen auf ein Wort des übergeordneten Satzes bezieht, oder ob man für wer, was, wo u. dgl. nicht setzen kann derjenige, welcher; dasjenige, was; dort, wo u. dgl. Ist dieses der Fall, dann ist es ein bezügliches = ein Relativpronomen und der betreffende Satz ein Relativsatz, in den übrigen Fällen aber ein indirekter Fragesatz. Allerdings ist auch bei diesem Modus ein Irrtum noch nicht ausgeschlossen, eine absolut sichere Methode dürfte es nicht geben.

Endlich werden noch Beispiele über die häufigsten Erscheinungen beim Partizip — besonders auch mit Rücksicht auf die folgende dritte Klasse — und über die Koordination der Sätze gegeben werden müssen.

Die Regeln über die Interpunktion werden sich bei der Beschäftigung mit der Satzlehre von selbst ergeben und können auch gleichzeitig mitgeübt werden.

Das ist ungefähr der von der Schulordnung für die zweite Lateinklasse vorgeschriebene grammatikalische Lehrstoff. Die sorgfältige Einübung desselben ist doppelt wichtig deswegen, weil der lateinische Unterricht der dritten und ganz besonders der vierten Klasse häufig tüchtige Kenntnisse der syntaktischen Verhältnisse im Deutschen voraussetzt.

Zu dieser besonderen Aufgabe kommt aber noch eine andere. Es ist Thatsache und die Lehrer der zweiten Klasse können sich täglich davon überzeugen, daß der in der ersten Lateinklasse behandelte grammatische Stoff, also die Formenlehre, bei den meisten Schülern ihrer Klasse noch nicht so fest sitzt, wie es wünschenswert und notwendig wäre. Ich bin weit davon entfernt, den Lehrern der ersten Klasse damit einen Vorwurf machen zu wollen, ich weiß aus vierjähriger eigener Erfahrung, mit welchen Schwierigkeiten man hier im Deutschen zu kämpfen hat. — Ich halte es aber nun ebenfalls für eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichtes in der zweiten Klasse, die Unsicherheit, die von der ersten Klasse noch geblieben ist, gründlicher zu beseitigen, als es bisher geschehen ist oder vielmehr geschehen konnte. Ich will im folgenden nur auf einzelne Punkte hinweisen, die mir in meiner Praxis besonders häufig aufgefallen sind; die Fehler, die ich anführen werde, sind nicht etwa einer kühnen Phantasie entsprungen, sondern alle aus dem Leben

gegriffen; sie sind fast alle einer von mir korrigierten Arbeit entnommen.

1) Bei der Deklination des Artikels, der Substantive und Adjektive ist ein in Unterfranken immer wiederkehrender Fehler die Abschleifung des m in der Endung zu n; so fand ich: an den Ufer, in Mastkorbe (= im), den Lärm zureiten, den Schiffe nachschwimmen, er leckte seinen Retter die Hand, seinen Herrn den Gruß senden; — von weiten, von neuen, vom neuen, nach langen Ringen; er schaute seinen Begleiter nach; in heiteren Glanze (im heiterem Glanze). — Diese Fehler haben ihren Ursprung in der Mundart der Schüler; auch von den folgenden gehen einige darauf zurück: es bleibt oft die Endung ganz weg, z. B. er fand ein Löwen (= ,en' Löwen), er suchte ein Schiffer, zu mehrere Schiffer, des Löwenritter, des Kreuzritter.

2) Sehr häufig wird gefehlt gegen die Deklination der Eigennamen, besonders im Genitiv. Fälle wie: des Kaiser Wilhelm, des Kaiser Wilhelms und ähnliche sind nicht selten.

3) Bei der Komparation der Adjektiva bildet den Stein des Anstoßes meist der Superlativ derjenigen, welche auf d, t, s, ß, sch und z endigen: am gebildesten ist gewöhnlich; ebenso: der elendste, härtste, reizenste u. s. w.

4) Zahlwörter mit Worten richtig zu schreiben sind gar viele Schüler nicht im stande.

5) Beim Pronomen macht sich in lateinischen Übersetzungen in sehr unangenehmer Weise, ganz besonders in der zweiten, aber auch noch in höheren Klassen die Verwechselung des Demonstrativums und Relativums, ja sogar des Artikels der, die, das geltend; der, das u. s. w. als Relativum bleibt oft, weil für den Artikel angesehen, unübersetzt.

6) Unter den Verben sind es vor allem die starken Verba mit dem Stammvokal e, welche Schwierigkeiten bereiten, namentlich im Imperativ: nehme Rücksicht! empfehle mich! u. dgl. sind stehende Fehler. — Auch bei den auf d, t, s, ß, sch und z endigenden wird viel in der zweiten und dritten Person Singular gesündigt: du findst, er findt, du fandst u. s. w. — Ferner werden starke Imperfekta nicht selten falsch gebildet oder schwach genommen; in der mir vorliegenden Arbeit finden sich: er fichtete (= focht), er scheinte (= schien)

den Herrn zu erblicken. Eine Verwechselung mit einem anderen Verbum haben wir in: er gelang = gelangte. — Ohne Endung steht, wie in der Umgangssprache: er meinte, er käm zu spät. Zu häufigen Fehlern — namentlich orthographischen — geben Anlaß die Partizipia; bei Übersetzungen ins Latein werden das des Präsens und des Perfekts nicht selten verwechselt. — Endlich sind die Perfekta: ich habe nicht kommen können, wir haben abreisen müssen u. s. w. den Schülern noch nicht recht geläufig.

7) Und erst die Präpositionen! noch dazu in Unterfranken! Die meisten regieren da den Dativ; man geht z. B. „in der Kirche"; der Ritter kam an dem Saume einer Wüste, der Löwe zog mit in den Schlachten, er stürzte sich in den Wogen u. dgl. Tritt zu dieser Dativkonstruktion noch die oben erwähnte Abschleifung des m in n, dann kommen ganz merkwürdige Dinge zum Vorschein; so geht man in manchen Gegenden Frankens in den Bett![1]) Oder es wird aus dem richtigen Dativ der Akkusativ: die Wellen schlugen über ihn zusammen, er kroch zu den Ritter. Wegen mit Dativ ist auch anderswo gewöhnlich u. s. w. —

Dieses Sündenregister könnte man vielleicht noch vermehren; ich habe nur die häufigeren Fälle angeführt. — Nun wird allerdings jeder Lehrer der zweiten Lateinklasse immer und überall — in allen Lehrstunden, nicht bloß in den deutschen — mit allen Kräften gegen solche Fehler ankämpfen; in Schwaben werden es vielleicht andere sein als in Franken; in Bayern andere als in der Pfalz; aber ich glaube, daß man so tiefliegende Übel nicht durch gelegentliche Behandlung, sondern nur durch eine gründliche systematische Kur beseitigen kann, zumal da infolge des Verkehrs zu Hause und der Schüler unter einander immer ein Rückfall zu befürchten ist. Es müssen über die unsicheren Formen und Konstruktionen auch in der zweiten Klasse regelmäßige Übungen angestellt werden und zwar je nach dem Bedürfnis der Klasse zumeist in den Gebieten, in welchen besonders häufig gefehlt wird. — Aber es wird nicht genügen, dies bloß mündlich zu thun; das Ohr allein ist namentlich für die Endungen, für m und n, ein viel zu unsicherer Richter; — es muß schriftlich geschehen, damit auch das Auge mitlernen hilft, und

1) In einer Geographie-Schulaufgabe fand ich einigemal: Die Donau mündet in den schwarzen Meer.

zwar, um nicht eine Überlastung der Schüler mit schriftlichen Arbeiten herbeizuführen, vornehmlich im Unterrichte selbst, wobei ein Schüler an der Tafel mitschreibt, damit zum Schlusse alle die richtige Form vor sich sehen. Bei den monatlichen deutschen Hausaufgaben mag man sich dann hie und da kurze Proben besonderer Übungen zur Korrektur vorlegen lassen.

Daß nun zur Lösung dieser umfangreichen doppelten Aufgabe zum allermindesten eine regelmäßige Wochenstunde notwendig ist, dürfte nach vorstehender Darlegung kaum fraglich erscheinen. Man wird dabei sich und die Schüler wahrscheinlich noch ordentlich plagen müssen, um diese wirklich sichtlich zu fördern! Aber man möge bedenken, daß die meisten grammatischen Fehler, welche in der ersten und zweiten Klasse nicht weggebracht werden konnten, nicht selten durch alle übrigen Jahre mit fortgeschleppt werden!

II. Orthographie.

Während die Schulordnung beim Lehrstoffe der ersten Lateinklasse, § 9 Abs. 3, vorschreibt: „...... die deutschen Präpositionen; orthographische Übungen", heißt es bei der zweiten Klasse in Abs. 4: „.... mit der Lehre von den Konjunktionen und den Interpunktionen. Orthographie." Ob nun damit ein besonderer Unterschied in der Art der Einübung der Orthographie angedeutet sein soll, ist nicht ganz klar. H. Zettel faßt die Bestimmungen in diesem Sinne auf; er sagt[1]): „Die orthographischen Exercitien brauchen jetzt nicht mehr wie in der ersten Klasse spezifisch vorgenommen zu werden, sondern es gibt die eben behandelte Übungsstunde (die grammatische) sowie die zweite Wochenstunde (die Stilstunde) ausreichende Gelegenheit, die Schüler in der Rechtschreiblehre zu festigen." — Ich bin anderer Ansicht und berufe mich zur Begründung derselben lediglich darauf, was die Schüler der zweiten Klasse in der Orthographie wirklich leisten. Das ist aber durchaus nicht so viel, daß sie der systematischen Übungen entbehren könnten; im Gegenteil: wie in der Grammatik so finden sich auch in der Orthographie in jeder Klasse nicht bloß, sondern auch ganz besonders an den einzelnen Anstalten, je nachdem sie von Schülern der verschiedenen Mundarten besucht

1) a. a. O. S. 81.

sind, gewisse, stets wiederkehrende Fehler, die ebenfalls nicht durch gelegentliche Verbesserungen, sondern nur durch geordnete und regelmäßige Übungen beseitigt werden können. —

Ich will versuchen, dies aus der Praxis näher zu beleuchten. Ich nehme Bezug auf die schon oben öfter erwähnte Arbeit einer zweiten Lateinklasse an einem unterfränkischen Gymnasium. Sie wurde unter meiner Aufsicht in der Schule gefertigt und bestand aus zwei Teilen: einer kurzen Wiedergabe des Inhaltes eines Gedichtes und einem kleinen Diktat ohne gesuchte Schwierigkeiten. Das Gedicht war den Schülern aus dem Lesebuche bekannt. — Betrachte ich nun die korrigierte Aufgabe mit Rücksicht auf die Orthographie, so muß das Ergebnis als ein wenig befriedigendes bezeichnet werden. Unter allen 46 Arbeiten befindet sich nicht eine ohne schweren orthographischen Fehler. Ich führe die einzelnen Fälle geordnet auf, da die Zusammenstellung für mich sehr lehrreich war und auch vielleicht für andere von Interesse sein dürfte; zeigte sie mir doch mit überzeugender Deutlichkeit, in welcher Richtung in dieser Klasse in der Orthographie besonders gearbeitet werden mußte.

Es wurde besonders häufig gefehlt 1) durch Verwechselung der harten und weichen mutae und zwar im Anlaut, Inlaut und Auslaut, ferner auch durch Verwechselung beider mit der aspirata. a) der **d**obende Sturm, er **t**rückte, dultete, beglei**d**ete, der ersehn**d**e Frühling, folgen**t**ermaßen, er stan**t**, sei**d** diesem Tage, am Bor**t**, Di**k**dat, Dikta**d**, (Di**ck**tat), der Stran**dt**, das To**d**engewand, To**d**engewan**dt**, To**dt**engewand (mit einem toten Gewande). — b) **b**lö**tz**lich, er**p**lickte, der to**p**ende Sturm. — c) die **G**lage, Felsen**g**luft, die verjün**k**te Natur, er stren**k**te sich an. — d) Diesen sind beizufügen: er wachte (= wagte), er fogt (= focht); heilich, die Ungläubichen, Heimath. — Nach dem Grunde für all diese Fehler braucht man nicht lange zu suchen, man höre nur unsere fränkischen Schüler sprechen! Sie schreiben auch, wie sie sprechen. —

Ebenso ist es auch mit der zweiten Gattung 2) den Fehlern gegen die Bezeichnung der Länge und Kürze der Vokale, gegen Dehnung und Schärfung. Es finden sich in der Arbeit a) mer (= mehr); in, im (= ihn, ihm), das Schreihen, Klagegestön; — b) er hilt, genißen, triet (= tritt), wiech (= wich), hien (= hin); — c) er lekte, erblikte, zurük; dan (= dann), zerrint; ver-

hülte, wolte, überal, überwälltigen; des Hern; Gestrüp, der geschupte Leib; — d) ganz gewöhnlich ist: stürtzte; — e) er lies (= ließ), daß Schiff, Rießenschlange, eißige Kälte, Ereigniß; zu Füssen, zu Füsen, erfasst, dalaßen, Flüße, gegoßen. —

Dazu kommen noch 3) Fehler verschiedener Art (namentlich über kleine und große Anfangsbuchstaben): er viel (= fiel); zerient; die unglückliche; von Neuem, von Weitem, von Ferne, zum letzten Mal; Haimat. —

Endlich 4) gegen die Silbentrennung: umschlun-gen, Schlan-ge, rauh-en, Beweg-ung, wol-lte, schmil-zt (!). —

Soviel aus einer Arbeit in der zweiten Klasse. Nun noch einen andern Fall. Ich ließ einmal in einer vierten Lateinklasse mit 46 Schülern, ebenfalls in Unterfranken, eine Kartenskizze entwerfen und zwar das Hochland von Hinterasien. Auf 16 Blättern stand nun — als Überschrift, nicht etwa in fortlaufendem Texte — manchmal sogar mit Zierschrift sorgfältig ausgearbeitet —: Hinder-Asien!

Das möge genügen! Wie unendlich viel gibt es da in der zweiten Klasse zu thun, nicht etwa bloß zu repetieren, beileibe nicht! nein, wirklich erst noch zu lernen, zu üben und immer wieder zu üben! — So ging es mir in Franken; ob es aber in Bayern, in Schwaben, in der Pfalz besser ist? Ich bezweifle es. Die Art der Fehler mag vielleicht eine andere sein, in der Zahl werden sie sich nicht viel unterscheiden. Es wäre interessant, wenn auch einmal in der einen oder anderen Arbeit von diesen Kreisen und Mundarten die orthographischen Fehler ausgezogen und nach den einzelnen Gesichtspunkten geordnet würden. Man könnte auf diese Weise einen förmlichen Kanon zusammenstellen von Spezialübungen für die bayerischen, schwäbischen, fränkischen und pfälzischen Lateinschulen.

Bei solchem Stand der Dinge aber soll man die orthographischen Übungen in der zweiten Klasse nicht mehr „spezifisch“ vornehmen müssen! — Das ist sicherlich ein großer Irrtum. Die thatsächliche, auf Schritt und Tritt zu Tage tretende Unsicherheit verlangt dringend eine regelmäßige, systematische Beschäftigung mit der Orthographie. Und zwar: geschrieben muß werden! Keine Woche ohne größere schriftliche Übung! — Mündliche Übungen für sich allein, selbst wenn der Schüler das Wort gedruckt vor sich hat, helfen wenig oder gar nichts. Erst durch die

eigene, gleichzeitig auch produktive Thätigkeit des Niederschreibens prägt sich das Wortbild dem Geiste fester ein. — Man mache nur einmal die Probe — ich thue es fast in jeder Schulaufgabe und rate es den Eltern und Schülern als sehr wirksame Privatübung an —: man lasse von dem nächsten besten Gedichte, das mit den Schülern besprochen wurde, das sie vollständig erfaßt und auch memoriert haben, einen Teil aus dem Kopfe niederschreiben. Dabei gibt es noch mehr Fehler als bei einem Diktat; denn hier wird das Gedächtnis noch durch das Gehör unterstützt, dort ist es aber auf sich allein angewiesen. Selbst an ganz gewöhnlichen und geläufigen Dingen straucheln die Schüler. — Aber sie lassen sich dann auch — und das ist noch ein zweiter Vorteil einer solchen Übung — durch ein so schlagendes argumentum ad hominem um so leichter von ihrer Unkenntnis und von der Notwendigkeit überzeugen, daß sie noch sehr viel lernen müssen. —

Überhaupt müßte der orthographische Unterricht in den zwei unteren Lateinklassen mehr ineinander greifen. Er sollte nach einem bestimmten, beide Klassen umfassenden Plane erteilt werden. — Für die erste Klasse gibt H. Zettel[1]) einen solchen an; er schreibt: „Die zweite Wochenstunde wird der Einübung der Rechtschreiblehre gewidmet und zwar in der Weise, daß man in der ersten Hälfte mit Zugrundelegung eines gedrängten Orthographieleitfadens und unter Benützung eines ausreichenden Wörterverzeichnisses den Schülern die Grundzüge und Normen der Rechtschreiblehre beizubringen sucht, in der zweiten Hälfte aber Wörter, Sätze und Zusammenhängendes zur Einübung diktiert." — Ich glaube aber, daß diese Arbeit auf die erste und zweite Klasse zu verteilen ist, und zwar muß sie nach meiner Ansicht genau in umgekehrter Ordnung vorgenommen werden, als H. Zettel es wünscht. Wir müssen uns immer vergegenwärtigen — leider geschieht dieses viel zu wenig —, was für Schüler wir vor uns haben. Es sind in der ersten Lateinklasse noch Kinder von 9—11 Jahren, deren Altersgenossen in der Volksschule den für sie einzig und allein angemessenen Elementarunterricht genießen, und welche selbst auch durch einen derartigen Unterricht am meisten gewinnen würden. „Es käme nur

1) a. a. O. S. 4.

darauf an", sagt Hildebrand[1]), „dasselbe Verfahren, eigentlich doch das vorhin berührte Naturverfahren, auf den höheren Stufen fortzuführen, nur mit der Änderung, Ausweitung, Erhöhung, Vertiefung, Verinnerlichung, die dort die andersartigen höheren Lehrstoffe verlangen." Nichts ist verkehrter als diesen Kindern, wie H. Zettel will, erst mit der Theorie zu kommen und dieser die praktische Anwendung folgen zu lassen. Für sie ist die Praxis noch das Ein und Alles, aus der Praxis müssen sich ihnen die theoretischen Grundsätze von selbst ergeben. — Zuerst das Konkrete — das Beispiel, dann das Abstrakte — die Regel! Dieser Satz gilt, wenn irgendwo, dann hier.

Es wäre also in der ersten Klasse das Hauptgewicht auf die schriftlichen Übungen zu legen und nur nebenbei müßten die einfachsten orthographischen Regeln eingeprägt werden; in der zweiten Klasse kann dann zum praktischen Können noch das theoretische Kennen in größerer Ausdehnung hinzukommen. Hier wird es an der Zeit sein, dem Schüler alle wichtigeren Normen der Rechtschreiblehre[2]), die ihm vorher an Beispielen geläufig geworden sind, fest einzuprägen, so daß er mit Hilfe derselben auch ein Wort, das ihm noch nicht vorgekommen ist, richtig zu schreiben vermag; oder wie die Lehrordnung für die deutschen Schulen Schwabens (S. 40) sich von der Sprachlehre ausdrückt: „Die Schüler sollen in den Stand gesetzt werden, an der Hand richtig aufgefaßter Regeln in zweifelhaften Fällen das Richtige zu treffen." — Die Diktate müssen zweierlei Art sein: 1) solche zur speziellen Einübung eines bestimmten Kapitels, z. B. des Dehnungs-h, der Partizipien auf end und t u. s. w. 2) solche allgemeiner Natur, die sich über den gesamten Stoff der Orthographie erstrecken.[3])

---

1) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule &c. 3. Aufl. Leipzig 1887, Seite 9.

2) Es sind nicht allzuviele! Vgl. Brunner, Die schriftlichen Übungen beim deutschen Unterricht an der Lateinschule mit besonderer Rücksicht auf die unteren Klassen. Progr. v. Landshut 1873/74. — Seite 8, Anm. 3.

3) „Beim Diktieren halte der Lehrer strenge darauf, die nachzuschreibenden Worte nur einmal, aber deutlich vorzusprechen, um die Schüler an die Pflicht strenger Aufmerksamkeit zu gewöhnen." Diese Vorschrift, aus den Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich (Wien 1885, S. 123), wird auch von anderen Seiten gegeben. —

Wenn in dieser Weise die Lehrer der ersten und zweiten Klasse mit einander arbeiten, wenn das, was die erste Klasse begründet hat, in der zweiten befestigt und ausgebaut wird, dann dürfte die Unsicherheit in orthographischen Dingen allmählich verringert werden. — Aber als unerläßliche Forderung zur Erreichung dieses Zieles ergibt sich auch für die zweite Klasse die Einstellung einer regelmäßigen wöchentlichen Orthographiestunde. Gelegentliche Behandlung einzelner Fälle und mündliche Hinweise bei der Beschäftigung mit dem Lesebuch oder bei anderen Gelegenheiten sollen damit nicht ausgeschlossen sein!

III. Die Beschäftigung mit dem Lesebuche.

Daß dieselbe nach der Schulordnung eine vierfache sein muß, haben wir schon oben gesehen.

Die Vorschriften in § 9 Abs. 8, 9 und 10 lauten:

„In allen Klassen der Lateinschule ist ein passendes Lesebuch zu benützen, woraus geeignete Stücke zur Lektüre, Analyse und Erklärung ausgewählt werden."

„Auf richtiges Lesen, auf deutliche dialektfreie Aussprache und auf ein freies Wiedergeben des Inhalts ist hiebei besonders Nachdruck zu legen."

„Auswendiglernen und freier Vortrag passender Stücke aus poetischen und prosaischen Werken der deutschen Literatur hat sich in allen Klassen dem Unterricht anzuschließen."

Das Lesebuch soll also dienen:

1) zum Üben des Lesens;
2) sollen Musterstücke aus demselben analysiert und erklärt werden;
3) soll das Gelesene mündlich nacherzählt werden;
4) sind geeignete Stücke zu memorieren und frei vorzutragen.

Wollen wir die einzelnen Punkte näher betrachten!

1) Analyse und Erklärung von Musterstücken.

Die Behandlung eines Musterstückes wird beginnen müssen mit dem Vorlesen desselben durch den Lehrer. Das ist allerdings eine kritische Sache. Denn nicht jedermann hat das Organ, um gut vorlesen zu können; gar mancher mag auch selbst nicht ganz frei sein

von den Fehlern, die er an den Schülern korrigieren soll. Aber es bleibt nichts anderes übrig, als selbst immer mehr nach Vervollkommnung zu ringen. Das fordern auch pädagogische Rücksichten. Denn „die Macht des Beispiels", sagt Kehr (S. 9), „ist anerkannt, sie erstreckt sich in der Schule bis aufs Kleinste. Was der Lehrer thut, das thun auch seine Schüler; wie er spricht, so ahmen sie es nach." Um so größer ist aber dann auch — so heißt es weiter — die Inkonsequenz, wenn ein Lehrer von den Schülern die richtige Aussprache fordert, während er selbst sich einer anderen bedient. — Im Notfalle mag es genügen, daß man aus den Schülern den zum Vorlesen bestimmt, der am gewandtesten ist. Thut es aber der Lehrer selbst, dann soll er selbst bei der kleinsten Fabel dieses Geschäft als eine große Aufgabe betrachten: denn es gilt, die Schüler zu packen. Beherzigenswert sind die Winke, die Kehr[1]) in dieser Beziehung anführt: „Das Geheimnis des guten Lesens ist Wahrheit." „Wer wahr liest, liest gut." (Ph. Wackernagel.) „Lies das Lesestück deinen Schülern vor," — empfiehlt Gräfe — „lies es schön, ganz davon ergriffen; frage dann nach Inhalt, Personen, Scenen, Stimmungen, zeige deine Hochachtung vor der Hoheit deutscher Sprache und deutscher Poesie, und dann — lies das Stück noch einmal vor! Nun aber schließe die Weihestunde und laß die Melodie nachklingen im Geiste deines Zöglings."

Nach dem Vorlesen schreitet man zur Analyse und Erklärung. — Der Zweck derselben ist die Einführung in das volle Verständnis des Lesestoffes. Ohne richtiges Verständnis ist ein gedankenrichtiges, ausdrucksvolles Lesen durch die Schüler nicht möglich. Schon aus diesem Grunde muß auf die Erklärung große Sorgfalt verwendet werden. Als oberster Grundsatz ist aber dabei zu beachten, was Hildebrand[2]) verlangt: „Der Lehrer des Deutschen soll nichts lehren, was die Schüler aus sich selbst finden können, sondern alles das unter seiner Leitung finden lassen."

Wie nun die Analyse und Erklärung auf unserer Stufe zu geschehen hat, sagt uns Kehr (S. 9): „Zur Eröffnung des Verständnisses ist eine Erläuterung des Ganzen wie des Einzelnen, eine sachliche

---

1) a. a. O. S. 15.

2) a. a. O. S. 6.

und sprachliche, unbedingt notwendig. Die Hauptsachen müssen zuerst herausgehoben, die einzelnen Kernpunkte, die Grundzüge ins rechte Licht gestellt werden, damit vorerst der Schüler die Tiefe des Inhaltes übersehen lerne. — Sodann gehe man zum Einzelnen über, erörtere den Ort, die Zeit, die Art und Weise der That, die Beweggründe der handelnden Person, veranlasse den Schüler zu Folgerungen, Schlußbildungen ꝛc.; man beleuchte überhaupt alles, was des Lichtes bedarf. Dabei kann nicht gefordert werden, daß der Lehrer kontinuierlich die katechetische Lehrform anwende. Wo nichts vorhanden ist, kann auch der gescheidteste Katechet nichts abfragen. Ebenso unpassend ist die ausschließlich gebrauchte vortragende Lehrform. Vortragen wohl, aber einen einzigen Satz, und dann sogleich examinieren und bis zur völligen Geläufigkeit einüben, so daß die anfänglich allgemeine Anschauung zergliedert und im Geiste befestigt wird. Zuletzt formiere man das Gelernte; ein vages Unterreden ohne schließliches Resultat gehört nicht in die Schule."

Damit ist die Aufgabe der Zergliederung und Erläuterung und zugleich die Methode für dieselbe richtig dargelegt. Die Wichtigkeit dieser Beschäftigung für die geistige Entwickelung, für die Schärfung des Verstandes, für Sprachverständnis und Sprachgewandtheit liegt auf der Hand.

Auf zwei Dinge aber möchte ich noch ganz besonders hinweisen: Man treibe ja bei diesen Übungen nicht auch Grammatik! Sprachliche Erklärungen sind hier nur soweit zu geben, als sie zum Verständnisse des Inhaltes notwendig sind. — Dann hüte man sich, die Erklärung und Analyse auch des unscheinbarsten Stückes für allzu leicht zu halten! Sie ist an und für sich nicht gar so einfach; für uns Altphilologen aber ist es doppelt schwer, diese Aufgabe in der für Schüler der unteren Lateinklassen angemessenen Weise zu lösen. Denn in unserer ganzen Vorbildung ist ja nicht im geringsten darauf Rücksicht genommen, daß wir in der Praxis einmal einen solchen Elementarunterricht erteilen müssen — auf dieser Stufe aber, ich betone es wiederholt, muß sich in der ersten und zweiten Lateinklasse im Deutschen unsere Lehrweise bewegen. — Sollen daher diese deutschen Stunden auf die Schüler belebend und nutzbringend wirken, so ist es für uns doppelt not-

wendig, uns für jede einzelne Stunde vorzubereiten, etwa an der Hand eines guten Leitfadens, wie wir sie für die Volksschulen in vortrefflicher Gestalt besitzen. Aus der großen Reihe derselben möchte ich vor allem außer dem kostbaren, schon öfter citierten Buch von Kehr noch hinweisen auf C. Richter, Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs in der Volksschule[1]); oder H. Nowack, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuchs ꝛc.[2]); oder P. Tesch, Entwürfe zur methodischen Behandlung deutscher Sprachstücke in der Volksschule[3]; oder G. Wunderlich, Deutsche Musterstücke erläutert und erklärt ꝛc. zum Gebrauche in Volksschulen[4]) u. a. Das Zuwenig und Zuviel für unsere Lateinschüler wird man leicht finden und ändern. Die Vorbereitung geschieht am besten schriftlich und muß eine sorgfältige sein, wenn man nicht an sich selbst bestätigt finden will, was Kehr sagt (S. 11): „Wer ohne genügende Vorbereitung in die Klasse tritt, das Lesebuch aufschlägt und nun nach augenblicklichen Eingebungen an einzelnen Stücken herumnagt und sich dabei auf sein Genie verläßt, der wird oft morgen nicht mehr wissen, was er heute redet....

„Eine sorgfältige schriftliche Präparation trägt zudem ungemein zur eigenen Ausbildung bei, und es werden dabei besonders dem jungen Lehrer am sichersten die Schwingen zu selbständigen Ausflügen wachsen."

Besonders wird man sich die Fragen klar machen und scharf präzisieren müssen, durch die man — in katechetischer Lehrweise — die Schüler zu dem von Hildebrand geforderten Selbstfinden hinführen wird.[5]) Es ist dies ganz besonders wichtig. Denn „nichts

---

1) Zwei Abteilungen, 7. Aufl., Berlin 1876.

2) 3. Aufl., Breslau 1885.

3) Leipzig und Neuwied 1887.

4) Langensalza 1878. — Ganz kürzlich erschien von dem verdienstvollen Herausgeber der Zeitschr. für den deutschen Unterr. Dr. O. Lyon: Die Lektüre als Grundlage eines einheitl. und naturgemäßen Unterr. i. d. deutsch. Spr. sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. — Deutsche Prosastücke u. Gedichte erläutert u. behandelt. 1. T.: Sexta bis Tertia. Leipzig, Teubner 1890.

5) Über die Frage im Unterricht vergl. Schrader (a. a. O. S. 288 ff). — Zur Einführung in die Kunst des Fragens wird jedem jungen Lehrer vortreffliche Dienste leisten: C. Kehr, Der deutsche Sprachunterr. im ersten Schuljahre ꝛc. Eine Methodik des sprachl. Elementarunterrichtes. 6. Aufl., Gotha 1877.

befördert" — sagt derselbe (S. 21) — „das rechte Lernen und die Lust zum Lernen (und beim Lehrer die Lust zum Lehren) mehr, als dieses Selbstfindenlassen der Schüler, und in keinem Lehrfache ist das leichter zu haben als im deutschen Unterrichte". Aber, wie gesagt, wir müssen dieses Selbstfindenlassen erst lernen, und das geht nicht allzu leicht, es bedarf vieler Übung.

Was im allgemeinen die Auswahl der zu behandelnden Stücke anlangt, so kann ich der Forderung Zettels (S. 83), daß diese nicht über den Gedanken- und Anschauungskreis der Schüler hinausgehen dürfen, nur beipflichten. Es ist dies ganz natürlich, denn sobald zuviel vom Lehrer erklärt werden muß, geht beim Schüler die Spannung und Aufmerksamkeit verloren. — An den meisten bayerischen Lateinschulen ist ein Lesebuch, das von Zettel, im Gebrauch, in welchem die Musterstücke schon nach den einzelnen Klassen geordnet sind. Man könnte vielleicht manchmal streiten, ob das eine oder andere Stück an seinem Platze steht, — ich denke dabei bloß an den Stoff für die beiden unteren Klassen — man könnte manches entbehren oder möchte manches dazu wünschen; aber das ist oft nur Geschmacksache, im allgemeinen läßt sich mit dem gebotenen Lesestoffe schon auskommen und etwas erreichen. Aber eines bedauere ich und vielleicht auch noch andere Lehrer sehr, das nämlich, daß in den Abteilungen für die erste, zweite und dritte Klasse die deutschen Sagen nicht in höherem Grade beigezogen sind. Von Ortssagen finden sich ja manche, aber ganz unberücksichtigt sind geblieben (von ein paar kleineren Gedichten abgesehen) die germanischen Götter- und Heldensagen. Mit diesen, wenigstens in ihren Hauptzügen, sollte der Schüler in den unteren Lateinklassen bekannt gemacht werden. Das ist eine Forderung der nationalen Bildung, die um so mehr berechtigt ist, als unseren Knaben in der dritten Lateinklasse doch auch die griechischen Götter- und Heldengeschichten vorgeführt werden. — Als vor einiger Zeit der damalige Reichskanzler Fürst Bismarck in einer Rede des heimtückischen, schlimmen Loki Erwähnung that, da waren Dank unserer allzu einseitigen altklassischen Bildung alle Zeitungen, von dem letzten Lokalblatte bis hinauf zur „Kölnischen" und „Norddeutschen Allgemeinen" genötigt, zu den Worten Bismarcks einen Kommentar aus der germanischen Mythologie zu schreiben. Wäre ein griechischer Heros, irgend ein Kentaur

genannt worden, eine Erklärung wäre überflüssig gewesen. — Dies ist für Deutsche gerade nicht rühmlich und könnte in Zukunft dadurch leicht anders werden, daß man an den Mittelschulen und ganz besonders auch an den Gymnasien dieses Thema mehr berücksichtigt, als es bisher leider geschehen ist. Am preußischen Kadettencorps wird damit nun der Anfang gemacht werden, denn der bekannte Kaiserliche Kabinettsbefehl[1]), betreffend die Organisation des Unterrichtes an dieser Anstalt, schreibt u. a. ausdrücklich vor: „In den deutschen Lehrstunden selbst, gleichwie im Litteraturunterrichte ist bei Auswahl der Lesestücke, Vorträge und Aufsätze neben dem klassischen Altertum, seiner Sagen- und Kulturwelt auch den germanischen Sagen, sowie den vaterländischen Stoffen und Schriftwerken ganz besondere Berücksichtigung zuzuwenden ....“ — Diese Worte, von höchster Stelle ausgehend, können nur freudigst begrüßt werden![2])

---

1) vom 13. Februar 1890.

2) Man vergl. Hugo Weber, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Zugleich eine Darstellung der Grundsätze und der Einrichtung dieses Unterrichts. Gekrönte Preisschrift. (Leipzig 1872, S. 123 f.): „Von den Sagen, die in einer bestimmten Landschaft sich an Personen oder Lokale anknüpfen, möge man nur eine geringe Zahl in das Lesebuch aufnehmen. Sie muß der Lehrer namentlich in der Heimatskunde sagen und wiederholt von den Schülern sagen lassen, damit sie nicht aus dem Munde des Volkes verschwinden .... Große Verdienste kann sich die Schule erwerben, wenn sie diese alten Überlieferungen, die man früher so treu hütete, wieder im Gedächtnisse des Volkes auffrischt und mit dafür Sorge trägt, daß die Sagenbücher der Landschaft zu Volksbüchern werden. Durch sie läßt sich in der Schule nicht nur die Kunst des volkstümlichen Erzählens pflegen, sie geben auch beredtes Zeugnis von dem Natursinne des deutschen Volkes, von seinen innersten Anschauungen über historische Personen und Zeiten, von seiner Pietät gegenüber dem Überlieferten. Sie erzeugen aber auch wieder jene Tugenden in der Jugend, erwecken den Sinn für Vergangenheit und erhalten das Bewußtsein des Zusammenhanges mit derselben im niederen Volke wach. — Von noch größerer Bedeutung für die ganze Materie ist die deutsche Heldensage ....‚Diesen uralten Sagenstoffen wohnt so viel Frische und Ursprünglichkeit, so viel Tüchtigkeit und unverwüstliche Kraft inne, daß sie von den Entstellungen späterer Zeit gereinigt und in einer dem Geschmacke der Gegenwart entsprechenden Form erneuert, auf diese gewiß ebensoviel Reiz und Zauber ausüben würden, als sie es durch Jahrhunderte auf unsere Vorfahren gethan

Die besondere Wahl der eingehender zu betrachtenden prosaischen Stücke wird in den Lateinklassen — abgesehen von dem Geschmacke des Lehrers — hauptsächlich wohl durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis, auf die mündlichen Nacherzählungen und die schriftlichen stilistischen Übungen geschehen, von denen später gehandelt werden wird.

In der Poesie aber kommt noch ein anderer Zweck in Betracht. Der Schüler soll schon von den untersten Klassen an allmählich in die nationale Literatur eingeführt werden. Dazu aber „bedarf das Gymnasium einen Kanon der deutschen Lektüre", wie Fr. Rieck sagt[1]). Für die Gymnasialklassen ist ein solcher von der Schulordnung in Umrissen festgesetzt; an der Lateinschule ist es den einzelnen Vorständen überlassen, ihn zu geben. Eine Notwendigkeit ist dies an den Anstalten, wo nicht ein nach Klassenpensen eingerichtetes Lesebuch benützt wird. Sonst könnte das eine Gedicht öfter, ein anderes, sehr wünschenswertes, gar nicht zur Behandlung kommen. Ein Kanon für die Lateinschule wird wohl nur poetische Stücke enthalten müssen, diese aber vielleicht in zweifacher Gruppierung, 1) solche, welche nicht bloß im Unterrichte zu behandeln, sondern auch zu memorieren sind. „Es sollte — sagt Heiland[2]) — ein Schatz von Gedichten zusammengestellt werden, der für die verschiedenen Bildungsstufen ausreichend ein eisernes Inventarium darstellte, welches durch Überlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgut der Nation würde." Und „besonders die unteren Klassen, in denen doch vorzugsweise das Gedächtnis in Anspruch genommen wird, das in dem Alter auch die meiste Zähigkeit besitzt, müssen allmählich einen tüchtigen, für das Leben zu reizvoller Erinnerung und Erbauung vorhaltenden Schatz aufspeichern. Unendliche Citate griechischer Schriftsteller aus Homer beweisen, was dies Volk der Gedächtniskraft seiner Jugend zumutete,

---

haben. Denn was in diesen Sagen lebt und pulsiert, ist Fleisch von unserem Fleische und Blut von unserem Blute: es ist der germanische Volksgeist, der darin weht und waltet.' (Fr. Pfeifer.)"

1) Päd. Briefe, S. 228 ff. bei Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten (Berlin 1872, S. 341).

2) in der Schmidschen Encykl. I, 914 (s. Laas a. a. O. S. 341).

um aus den „ἀγαθοὶ ποιηταί“ Führer durchs Leben zu machen.“[1][2]) — 2) können in einem Kanon auch noch diejenigen Gedichte bezeichnet werden, mit welchen die Schüler nur durch gemeinsame Lektüre u. s. w. bekannt gemacht werden sollen. Doch halte ich dies nicht für absolut

---

1) Laas a. a. O. S. 247 f.

2) Man vergleiche auch Schreyer, Dr. phil. Prof. zu Schulpforta, Das humanistische Gymnasium und die Anforderungen der Gegenwart (Halle a. d. S. 1890, S. 8 f.): „. . Die Bekanntschaft mit den Werken unserer Nationallitteratur muß eine gründlichere und innigere werden, als dies zur Zeit der Fall ist. Ist doch in dieser Litteratur in Anschauungen, Gedanken und Empfindungen das Wertvollste niedergelegt, was der deutsche Geist im Laufe der Zeit sich als unvergängliches Erbe erworben: sollen wir dieses Erbe ungekannt und ungenutzt liegen lassen? Auch hier geschieht schon heute manches, aber doch bei weitem nicht genug. Vor allem muß die Lektüre und Besprechung der geeignetsten Werke im Unterricht selbst eine umfassendere und planvollere werden, so daß die Schüler — und zwar alle ohne Ausnahme — tiefer in die Litteratur ihres Volkes eingeführt und mit ihren Haupterscheinungen nicht nur oberflächlich bekannt, sondern wirklich vertraut werden. Was heutzutage nur bei wenigen der Fall ist, daß sie die besten Schriftsteller der Nation mit Neigung und Verständnis gelesen und den Gehalt ihrer Werke sich wirklich zu eigen gemacht haben, muß zur Regel werden, und dazu muß die Schule viel mehr als bisher Antrieb und Anleitung geben. Wie oft begegnet man der Klage, für solche Lektüre finde der Schüler neben seinen drängenden Arbeiten keine Zeit! Hierfür muß eben Zeit übrig gelassen werden und auch in den Stunden muß genügender Raum sich finden, um das Schönste und Charakteristischste mit der ganzen Klasse zu lesen und zu besprechen. Denn der einzelne liest zu Hause gewöhnlich nur in stofflichem Interesse, ohne den poetischen und sittlichen Gehalt genügend in sich aufzunehmen, ohne sich der Vorzüge der Form ausreichend bewußt zu werden. Hier muß die Lektüre und Besprechung in der Schule eintreten und nicht mit gelehrtem Apparat, wohl aber unter voller Entwicklung des in dem zu lesenden Schriftwerk liegenden Gehaltes eine Anleitung geben zu weiterem und umfassenderem eigenen Studium, das sich auf die geeigneten Prosaschriften in gleicher Weise wie auf die Dichtungen zu erstrecken hat. Ich denke mir eine solche Lektüre in den einzelnen Klassen planmäßig geordnet, vom Leichteren zum Schwereren aufsteigend; in Prima eine Zusammenfassung und Ergänzung unter biographischem Gesichtspunkt, so daß dem reiferen Jüngling das Leben und Wirken der Hauptschriftsteller seiner Nation anschaulich vor Augen tritt.“ — Diese Ausführungen Schreyers beziehen sich zwar nur teilweise auf unsere Betrachtung, ich glaubte es aber nicht unterlassen zu dürfen, sie ganz wiederzugeben.

notwendig; man kann hier dem individuellen Geschmacke des Lehrers freien Spielraum lassen.

Einen zweiteiligen Kanon gibt uns Laas[1]). (Die im ersten Absatz stehenden Gedichte sind zugleich zum Auswendiglernen bestimmt.) Es sind von ihm bezeichnet für:

1) Sexta.

Uhland: Einkehr. Das Schwert. Siegfrieds Schwert. Schwäbische Kunde. Der gute Kamerad. Claudius: Sonnenaufgang.[2]) — Goethe: Die wandelnde Glocke. Schiller: Der Schütz (aus Wilhelm Tell).

Uhland: Der weiße Hirsch. Rückert: Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt. Der betrogene Teufel. Hoffmann v. Fallersleben: Der Sonntag. E. M. Arndt: Gebet eines kleinen Knaben an den heiligen Christ. Hebel: Das Spinnlein.

2) Quinta.

Uhland: Klein Roland. Die Rache. Graf Richard ohne Furcht. Des Knaben Berglied. Claudius: Abendlied. Schiller: Der Alpenjäger. Goethe: Das Hufeisen. W. Müller: Der kleine Hydriot. Hauff: Morgenrot.

Uhland: Roland Schildträger. Unstern. Hebel: Der Sommerabend. Rückert: Des fremden Kindes heiliger Christ. Hölty: Das Feuer im Walde. Goethe: Der Totentanz. Chamisso: Das Riesenspielzeug. Die Sonne bringt es an den Tag. Die alte Waschfrau. Gellert: Der Prozeß. Zedlitz: Die nächtliche Heerschau.

Ein anderer Kanon ist mir in meiner Praxis bekannt geworden. Den Autor zu nennen, halte ich mich nicht für befugt. Er enthält aber nur die zum Memorieren bestimmten Gedichte und zwar für die

1. Klasse.

Goethe: Die wandelnde Glocke. Uhland: Die Kapelle. Siegfrieds Schwert. Schiller: Rätsel: a) Von Perlen . . .; b) Auf

---

1) a. a. O. S. 249.

2) Dazu heißt es in einer Fußnote: „Pröhle: Der deutsche Unterricht in seinem Verhältnis zur Nationalliteratur 1865, S. 25: Claudius ist ein rechter Autor für Sexta und Quinta; wir fügen hinzu: wie Hebel [vgl. Zeitschrift f. G. 1871, S. 179] und wie Uhland, Goethe, Schiller als Balladendichter für die folgenden Klassen.

einer großen Weide . . .; c) Kennst du das Bild . . .; d) Unter allen Schlangen . . .; e) Wie heißt das Ding . . . Eichendorff: Der wandernde Musikant. — „Heil Dir im Siegerkranz . . .“

2. Klasse.

Goethe: Das Hufeisen. Frühzeitiger Frühling. Uhland: Einkehr. Schiller: Alpenjäger. Der Senne. Hoffmann v. Fallersleben: Deutschland, Deutschland über alles! Eichendorff: Der frohe Wandersmann. J. N. Vogl: Gruß an das Vaterland.

Der Kanon von Laas wäre nach der Einrichtung des Zettelschen Lesebuches nicht durchzuführen. Außerdem enthält er auch manches, was mir für die bezeichnete Stufe nicht passend zu sein scheint und was bei uns mit Recht auf spätere Klassen aufbewahrt ist; z. B. Chamisso: Die Sonne bringt es an den Tag. Zedlitz: Die nächtliche Heerschau. — Goethes Totentanz aber scheint mir überhaupt nicht geeignet.

Vergleichen wir damit den zweiten Kanon, so richtet sich dieser nach unserem Lesebuche. Was ihn ganz besonders — nach meiner Ansicht zu seinem Vorteil — vom ersten unterscheidet, ist die Berücksichtigung des patriotischen Elementes. Aber an bayerischen Studienanstalten müßte in der ersten Klasse neben der deutschen oder vielmehr preußischen Nationalhymne: „Heil Dir im Siegerkranz“ auch die bayerische Königshymne: „Heil unserm König, Heil!“ gelernt werden. Die beiden patriotischen Gedichte der zweiten Klasse sind ganz an ihrem Platze. Die Auswahl der übrigen entspricht dem oben angegebenen Zweck des Memorierens von Gedichten. Nur könnte man — ohne Überbürdung der Schüler — in beiden Klassen noch das eine oder andere hinzulernen lassen.

Doch damit berühren wir einen Punkt, den wir nun betrachten wollen, die Frage nämlich, wie viele Musterstücke in der oben besprochenen eingehenden Weise in der zweiten Klasse etwa zu behandeln sind.

Über die Zahl der in einer Stunde zu behandelnden Stücke sagt Zettel[1]): „Vor allem suche man mit einem oder zwei Lesestücken prosaischer oder poetischer Gattung zu Ende zu kommen; denn ein Abreißen schwächt das Interesse des Schülers ungemein.“ Das

---

1) a. a. O. S. 7.

letztere ist richtig und soll thunlichst vermieden werden. Manchmal aber ist es nicht zu umgehen. Dagegen wäre die Behandlung von zwei neuen Stücken, wenn es der Umfang derselben überhaupt gestatten würde, des Guten in einer Stunde entschieden zu viel. Man darf die Schüler nicht übersättigen. Hat man ein Lesestück oder ein Gedicht, auch von geringerem Umfange nach allen Seiten beleuchtet, so daß die Schüler es ganz erfaßt haben und es gut erklären und lesen können, dann ist genug erreicht; den Rest der Stunde wird man meiner Ansicht nach am besten auf die Repetition früher behandelter Stücke verwenden. Denn nur durch fleißiges Repetieren werden diese wirklich geistiges Eigentum der Schüler. Ganz besonders sind auch die in früheren Klassen memorierten Gedichte von Zeit zu Zeit wieder vorzunehmen, damit sie nicht vergessen werden.

Die analysierende und erklärende Behandlung von Musterstücken ist, wie schon oben erwähnt, von nicht geringer Bedeutung für die tüchtige geistige Schulung. Sie ist deshalb namentlich in den unteren Klassen, wo zu eigenem Produzieren der kindliche Geist noch nicht reif genug ist, recht fleißig zu betreiben. Es ist dafür meiner Ansicht nach sowohl in der ersten als auch in der zweiten Klasse eine regelmäßige Wochenstunde einzusetzen. Dann wäre es möglich, durch diese Übungen einen bleibenden Gewinn zu erzielen. Man könnte dann im ganzen Jahre vielleicht 15 oder etwas mehr prosaische und ebensoviele poetische Stücke eingehend behandeln. Von jenen werden sich am besten einige kleinere Fabeln zum Memorieren (und freien Vortrage) eignen. In der ersten Klasse zum Beispiel „Das Johanniswürmchen" von Pfeffel, „Der Mops und der Mond" nach Campe, „Die Grille und die Ameise" u. dgl. — In der zweiten Klasse: „Das Bäumchen und der Schnee", „Die Schildkröte und der Adler" oder andere. Denn auch prosaische Stücke sollen memoriert und vorgetragen werden.[1]) — Von den behandelten Gedichten kann man doch wohl die Schüler in der ersten Klasse jeden Monat mindestens eines lernen lassen, in der zweiten Klasse aber im ganzen vielleicht zwölf — das ist gewiß keine allzugroße Forderung. Ich würde des-

1) Man vergl. Panitz, bei H. Weber, a. a. O. S. 183. Die Weber'sche Schrift enthält neben manchen recht schiefen Ansichten auch sehr viel Beherzigenswertes.

halb dem zweiten Kanon noch beigefügt wünschen: Für die erste Klasse: Rückert: Barbarossa im Kyffhäuser. Uhland: Der gute Kamerad. Claudius: Der Riese Goliath. Dafür könnte man vielleicht das eine oder andere der Schiller'schen Rätsel weglassen. Für die zweite Klasse möchte ich außerdem noch zur Aufnahme in den „eisernen Bestand" vorschlagen: Pfeffel: Die Stufenleiter. Chamisso: Das Riesenspielzeug. Uhland: Graf Richard ohne Furcht. J. N. Vogl: Blumenparade.[1) —

Über das Vortragen der memorierten Gedichte später; nun wenden wir uns zur Betrachtung der Thätigkeit, welche dem Vorlesen und der Erklärung durch den Lehrer folgen muß. Es ist dies

2) das Lesen

durch die Schüler. Darüber sagt Zettel (S. 83): „Da in dieser (der zweiten) Klasse die gesonderten Leseübungen in Wegfall kommen dürften ... u. s. w." Ich erlaube mir gegen diese Ansicht ganz energischen Widerspruch zu erheben. Wenn die eigentlichen Leseübungen in der zweiten Klasse zum Wegfalle kommen dürften, so könnte dies jedenfalls nur aus dem einzigen Grunde geschehen, weil die Schüler schon lesen können. Ich frage aber: Ist dieses wirklich der Fall? Die Erfahrung beweist das Gegenteil. Und ist denn das Lesen überhaupt etwas so Leichtes? Lesen ist doch wohl — in seiner Vollendung — eine Kunst! Sind aber unsere Schüler in der zweiten Klasse schon so ausgebildet in dieser Kunst, daß es einer eigentlichen Übung nicht mehr bedarf?

Was gehört zum richtigen Lesen? Die Lehrordnung für die deutschen Schulen des Kreises Schwab. und Neub. schreibt (S. 36) als Ziel des Leseunterrichtes der Volksschule vor, daß „die Kinder lautrichtig, wohllautend und mit sinngemäßer Betonung lesen lernen, und das Gelesene sich zum vollständigen Verständnisse bringen". — Kehr[2]) unterscheidet ebenfalls drei Stufen: 1) Die unterste Stufe ist das mechanisch-geläufige Lesen. Dabei ist auf ein bedächtiges, besonnenes Lesen mit aller Konsequenz zu halten; ebenso muß das

---

1) Vgl. auch den in den Instruktionen f. d. Unt. a. d. Gymn. i. Öst. (S. 132) für die dortige erste, also unsere zweite Klasse gegebenen Kanon!

2) a. a. O. S. 13 f.

laute Lesen schon in den ersten Leseübungen sorglich gepflegt werden. Auf die richtige Aussprache ist besonderes Gewicht zu legen. „Sie muß sein[1]): a) langsam, aber fest. Der Schüler bezeuge, daß er weiß und versteht, was er spricht, und daß er Herr seiner Gedanken ist. Nur so ist der Schüler im stande, seine Gedanken Revue passieren zu lassen. Er muß die Sprache haben, nicht die Sprache ihn. — b) Lautrein und mit scharfer Artikulation. Kein Laut darf verschluckt werden,[2]) e muß von ö, d von t, b von p, ei von eu, a von o ꝛc. genau unterschieden werden. Seine Sprache sei nicht naturwüchsig, aber auch nicht unnatürlich und affektiert. — c) Laut und kräftig, d. i. deutlich und vernehmlich. Das lispelnde oder näselnde Vorsichhin-Lesen ist eine Unart, welche sich von Generation zu Generation fortpflanzt und sowohl der Schönheit als dem Verständnisse Eintrag thut. Schon von den Kindern der Elementarklasse muß ein lautes Sprechen gefordert werden, und schon bei den ersten Sprechübungen müssen die Fehler des Schleppens, Näselns, Schnarrens, Lispelns ꝛc. zu beseitigen gesucht werden. Nichts ist unangenehmer als das unverständliche Sprechen der größeren Kinder und die sich immer wiederholende und doch erfolglose Mahnung des Lehrers: „Laut — laut — lauter!" — d) richtig betont, denn mit der richtigen Betonung hängt das rechte Verständnis innig zusammen." Für die Betonung der Silben läßt sich[3]) folgendes Gesetz aufstellen: „Den Hauptton hat die bedeutsamste Silbe, den Nebenton die weniger bedeutsame; alle nicht bedeutsamen Silben sind tonlos." — Für die Betonung der Satzglieder aber gilt folgendes: „In jedem Satze wird dasjenige Glied am meisten betont, welches für die Mitteilung das wichtigste ist, auf welches also der Hörer besonders aufmerksam gemacht werden soll. Die übrigen Glieder schließen sich in verschiedenen Tonabstufungen diesem an."

„Die zweite Stufe d. i. die Stufe des logischen Lesens wird von dem richtigen Aufbau der ersten bedingt. Denn mit dem lauten, besonnenen und deutlichen Lesen ist schon ein gutes Stück

---

1) s. Kehr, a. a. O. S. 8 f.

2) ganz besonders auch nicht die Endsilben!

3) nach Richter, a. a. O. S. 58 f.

des logischen Lesens erobert. Kommt dann noch die sachgemäße Erklärung des zu lesenden Stückes hinzu, dann kann es nicht fehlen, daß der Schüler zu einer logischen Bemeisterung des Inhaltes gelangt, und daß ein gedankenrichtiges Lesen vollständig erreicht wird."

Die dritte Stufe endlich ist das euphonisch-schöne Lesen. Während die beiden ersten Stufen auch Aufgabe der Volksschule sind, ist die Ausbildung des euphonisch-schönen Lesens, des Lesens mit Gefühl, die besondere Aufgabe der höheren Bildungsanstalten.

Sind nun unsere Schüler, wenn sie in einem Alter von zehn, elf oder höchstens zwölf Jahren in die zweite Lateinklasse kommen, auf allen diesen drei Stufen schon so weit voran, daß es wirklich gesonderter Leseübungen nicht mehr bedarf? Sind es überhaupt alle, oder auch nur die meisten Schüler der übrigen Lateinklassen? Ich behaupte sogar, selbst in den oberen Gymnasialklassen wird nicht selten, ob mehr aus Unkenntnis oder aus Nachlässigkeit, kann ich nicht entscheiden, noch recht herzlich schlecht gelesen. — Und wie berechtigt ist obige Klage über leises Sprechen auch in unseren Anstalten! Es ist damit in den Volksschulen entschieden besser bestellt; man wohne nur einmal einer Unterrichtsstunde in der deutschen Schule bei, ich habe es schon öfter und immer mit Gewinn gethan, und höre, wie laut und prompt alle Antworten gegeben werden. Das laute Sprechen ist hier die Regel, das leise die verschwindende Ausnahme! Bei uns ist es leider nicht so! Wenigstens war dies in meiner bisherigen Praxis ein Punkt, der mir fortgesetzt den größten Verdruß bereitete, gegen den ich fortgesetzt ankämpfte — in jeder Stunde, fast bei jeder Antwort — aber ohne jemals einen mich befriedigenden Erfolg errungen zu haben. Dies ist mir ein Beweis dafür, daß dem Übel eben auch nur durch energische systematische Behandlung beizukommen ist. Es müssen besonders in den unteren Lateinklassen regelmäßige Lese- und Sprechübungen und zwar für sich allein vorgenommen werden, bei denen alles über das richtige Sprechen in vorstehendem Gesagte auf das sorgfältigste beobachtet und den Schülern angewöhnt werden muß. Da hat man dann Gelegenheit, die besonders ungeschickten Schüler herauszunehmen und sich den nämlichen Satz immer und immer wieder sagen zu lassen, da kann man einen regelrechten Kampf führen, namentlich gegen die Sprechfehler, die in dem Dialekte der Schüler ihren Grund haben!

In anderen Stunden wird man ja auch die Schüler zu gutem Sprechen anhalten, aber wo käme man oft hin, wollte man da alles korrigieren?

Soll also die Sache besser werden, als es bisher leider ist, — es wird viel und allgemein darüber geklagt — soll man eine dialektfreie Aussprache eher erreichen und sollen besonders die Klagen über das leise Sprechen mehr verschwinden, so genügen nicht gelegentliche Bemerkungen und Korrekturen, da können nur wirkliche, systematisch betriebene Übungen helfen, und zu diesen wäre auch in der zweiten Lateinklasse die nötige Zeit — eine Wochenstunde — zu gewähren! —

3. Nacherzählen des Gelesenen.

Das Nacherzählen setzt Kehr[1]) vor die Vertiefung in den Inhalt und das Lesen des Stückes. Bei leichteren und kürzeren Sachen kann man ja sofort nach einmaligem Vorlesen eine Wiedergabe des Inhaltes verlangen. Bei längeren und schwierigeren wird dem Nacherzählen die Analyse und Erklärung vorauszugehen haben.

Die von der Schulordnung geforderte freie Wiedergabe des Inhaltes kann in doppelter Form geschehen:

1) auf Grund der bei der Analyse gewonnenen Kernpunkte und Grundzüge[2]) läßt man sich zunächst eine möglichst knappe Inhaltsangabe vortragen. Es ist dies die gedrängte Darstellung, die ‚Konzentration' des Lesestückes. Es möge gestattet sein, die vortreffliche Anleitung Kehrs[3]) hier wiederzugeben: „Diese Übung besteht in einem Zusammenziehen, Zusammendrängen des Inhaltes und hat zu ihrer Voraussetzung die Unterscheidung der Hauptgedanken von den Nebengedanken, auf welche Unterscheidung die Anleitung zu dieser Übung auch hinausläuft. — Diese Übung, die das Wesentliche vom Unwesentlichen, die notwendigen Thatsachen von etwaigen Ausschmückungen unterscheidet, ist um so nötiger, als die Erfahrung und Beobachtung lehrt, daß die meisten Menschen mit ermüdender Breite erzählen und nicht im stande sind, eine Begeben-

---

1) a. a. O. S. 7.
2) s. oben S. 17 f.
3) a. a. O. S. 56.

heit, die sie erlebt, ein Ereignis, das sie mit angesehen, summarisch kurz und bündig darzustellen. ... Aber so empfehlenswert die Kürze und Bündigkeit des Ausdruckes ist, so darf sie doch nicht übertrieben werden: die Gedrängtheit soll nie die erforderliche Vollständigkeit und ebensowenig die Deutlichkeit — den Hauptzweck der Kürze — gefährden. Es ist ebenso fehlerhaft, Umstände, die schlechterdings zum Ganzen gehören, als einzelne notwendige Redeteile wegzulassen."

„Die mit Sorgfalt zu betreibende Anleitung zur Konzentration würde bestehen:

a) in der Besprechung über Haupt- und Nebensachen des Lesestückes;

b) Weglassung alles dessen, was unbeschadet des Verständnisses des Ganzen wegbleiben kann;

c) Feststellung der Thatsachen." —

So Kehr über die Konzentration. — Nach dieser möge der Schüler

2) versuchen, diese knappe Inhaltsangabe zu einer völligen Nacherzählung zu erweitern. Durch diese Reihenfolge wird man verhindern, daß der Erzähler sich allzu ängstlich an den Wortlaut des ursprünglichen Textes hält. — Die Art und Weise, wie diese Übungen des Nacherzählens vorgenommen werden sollen, gibt wiederum Kehr[1]) in mustergiltiger Weise an, wie folgt: „Die geweckteren Schüler machen den Anfang, die schwächeren kommen zuletzt an die Reihe. Mit dem Einhelfen beim Stocken im Erzählen sei der Lehrer nicht vorschnell, denn Verlegenheit weckt die Kraft, macht erfinderisch und bildet die Geistesgegenwart. Es findet auch bei dieser Übung der paradox klingende Satz in der Pädagogik seine Anwendung: „Wenn die Schüler sprechen lernen sollen, muß der Lehrer schweigen können; beide müssen aber hören können." Nichts schadet der Schule mehr als des Lehrers Redseligkeit; denn spricht der Lehrer zuviel, dann spricht der Schüler zu wenig, und es entsteht jene Gedanken- und Wortarmut der Schüler, die sich oft gerade in den Schulen der eifrigsten Lehrer findet. Möchten wir doch das Wort des Vater Arndt recht beherzigen: ‚Die Lippe ist der Wetzstein des Geistes;

---

1) a. a. O. S. 7.

über die Lippe muß der Gedanke des Schülers oft hin- und herlaufen, damit er Glanz, Farbe und Gestalt gewinne!'" —

Beim Nacherzählen ist ebenso wie beim Lesen auf eine gute und richtige Aussprache ein Hauptaugenmerk zu richten; diese wird aber hier dem Schüler noch mehr Schwierigkeiten machen als beim Lesen. Denn beim Lesen kann er die Hauptsorgfalt aufs Sprechen verwenden, vorausgesetzt, daß er die mechanischen Schwierigkeiten überwunden hat, beim Erzählen aber hat er es hauptsächlich mit der Hervorbringung des Inhaltes zu thun, so daß er sich über diesem Geschäfte sehr leicht vergißt und in den gewöhnlichen Gesprächston verfällt. —

Die Stücke für Wiedergabe des Inhaltes können aus Prosa und Poesie genommen werden. — Von den letzteren wähle man besonders solche poetische Erzählungen, „in denen viel Handlung vorkommt, damit die Schüler in der Aufeinanderfolge der dargestellten Thatsachen Stoff und Faden für die freiere Wiedererzählung erhalten". Indes taugt nicht jedes poetische Lesestück dazu; bei falscher Wahl ist es möglich, daß ein poetisches Kunstwerk zur scheußlichen Karrikatur herabgewürdigt wird.[1])

Auf diese mündlichen Übungen ist auch in den unteren Klassen schon sehr viel Fleiß und Sorgfalt zu verwenden. Denn abgesehen davon, daß sie zugleich Übungen sind im richtigen Sprechen, und daß sie die Vorstufe und natürliche Grundlage für die schriftlichen stilistischen Arbeiten der Schüler bilden, sind die Übungen im mündlichen Gedankenausdruck an und für sich sehr hoch zu halten; „die Gewandtheit in der mündlichen Rede ist von so großer Wichtigkeit für den geselligen Verkehr, ja für das ganze Leben", daß der Pflege derselben namentlich an unseren höheren Schulen alle Aufmerksamkeit geschenkt werden muß. Denn „bei weitem die meisten Menschen sprechen tausendmal mehr, als sie schreiben, und werden weit öfter in die Notwendigkeit versetzt, ihre Gedanken mündlich auszudrücken, als sie schriftlich mitzuteilen. „Wer das Wort in seiner Gewalt hat," — sagt ein deutscher Schriftsteller — „beherrscht die Geister." Das sehen wir in unseren geselligen Kreisen, in den Hörsälen, in den Versammlungen, in welchen über das Wohl der Gemeinden, ja ganzer Völker beraten wird.[2]) „Wie viele Gelegenheiten

1) Vgl. Kehr, a. a. O. S. 56.

2) Kehr, a. a. O. S. 29 f.

gibt es nicht heutzutage," sagt ferner Schreyer (S. 34), „wo die Gabe eines klaren, durchsichtigen, wohlgeordneten Vortrags von höchstem Wert ist, und wie wenig ist diese im ganzen doch verbreitet. Ich würde deshalb für die Schule neben weiterer Pflege des schriftlichen Ausdrucks ganz besonders die Übungen im mündlichen Vortrag vermehrt wünschen. Schon der Schüler muß lernen über ein Gebiet, das er beherrscht, in klarem Zusammenhang und in fehlerfreier, fließender Sprache sich zu äußern. — Daher ist er schon von unten auf anzuhalten, Gelesenes und Gelerntes nicht bloß dem Inhalt nach richtig, sondern auch in angemessener Form wiederzugeben. In den oberen Klassen müssen die Übungen im freien Vortrag einen größeren Raum einnehmen. Die einzelnen Schüler müssen öfter Gelegenheit erhalten, über ein gegebenes Thema, meist nach häuslicher Vorbereitung, bisweilen aber auch aus dem Stegreif zu sprechen." [1]) —

Den Schluß der Behandlung eines Musterstückes kann bilden

4) der freie Vortrag.

Diesem muß natürlich vorangehen das Auswendiglernen.

Durch das wörtlich-genaue Memorieren wird nun 1) das Gedächtnis des Schülers geübt; durch den freien, sicheren Vortrag wird die Gedächtnistüchtigkeit geprüft und gestählt. Es sagt zwar Laas (S. 114): „Das Auswendiglernen ist eine gefährliche Übung; sie kann möglicherweise allen Sinn für Poesie benehmen. Soll es eine Gedächtnisübung sein, so ist es nützlicher, französische oder lateinische Stücke auswendig zu lernen." Darauf läßt sich aber erwidern: Niemand wird ein Gedicht auswendig lernen lassen bloß zu dem einzigen Zweck, das Gedächtnis zu üben! Der Zweck ist der Vortrag; daß aber das Memorieren nebenbei zugleich eine Gedächtnisübung ist und zwar eine ganz vortreffliche, das ist doch sicherlich nicht zu beklagen. — Was aber die Gefährdung des Sinnes für Poesie an-

1) Die mündlichen Übungen schon in den unteren Klassen mehr zu betonen, dies fordert auch die Rücksicht auf die nicht geringe Zahl derjenigen Schüler, welche aus irgend welchen Gründen vor dem Absolutorium, besonders von der 1. Gymn.-Kl. weg die Studien aufgeben. Die Schule muß diesem Umstande, so beklagenswert er auch in mancher Hinsicht sein mag, doch Rechnung tragen.

langt, so halte ich diese Furcht für vollständig unbegründet; ja ich glaube sogar, erst durch das Memorieren und den darauffolgenden Vortrag kann die Schönheit eines Gedichtes vollständig erkannt und empfunden werden, allerdings nicht durch ein gedankenloses, nachlässiges Aufsagen.

2) Gleichzeitig aber wird durch das Memorieren von Musterstücken ein nicht geringer sprachlicher Gewinn erzielt. „Der Geist wird mit einem reichen Wortvorrate musterhafter Sprach- und Satzformen bereichert, die dem Schüler vorkommendenfalls wieder zu Gebote stehen.“ [1]) Es wird also die Redefertigkeit der Schüler gefördert.

3) Nimmt das Gedächtnis einen kostbaren Schatz in sich auf als κτῆμα ἐς ἀεί. Der Schüler soll, wie wir schon oben gesehen haben, Mitbesitzer werden am geistigen Eigentum der Nation. Die Schätze unserer Literatur sollen wenigstens in ihren kostbarsten Perlen Gemeingut des Volkes werden.

4) Soll durch das wörtlich-getreue Auswendiglernen der freie Vortrag ermöglicht werden, der selbst den Schlußstein und die Vollendung der Übungen bildet, die im Lesen und Sprechen angestellt wurden. Die Deklamation eines Gedichtes muß zeigen, ob diese Übungen Erfolg gehabt haben. Natürlich bezieht sich alles, was wir an anderer Stelle über das gute Lesen und Sprechen gesagt haben, in ganz besonderem Maße auch hieher. Denn „auf- und hergesagt wird viel in den Schulen, vorgetragen wenig.“ [2]) Aber für die Deklamationsübungen sind noch besondere Vorschriften zu geben.

Zunächst soll der Lehrer das Gedicht selbst vortragen und es deshalb auch selbst auswendig lernen. Laas sagt (S. 248): „Beim Aufsagen (!) ist natürlich hier wie immer wünschenswert, daß der Lehrer selbst nicht mehr ins Buch sieht; es ist wünschenswert, daß er recht natürlich und doch ausdrucksvoll und geschmackvoll das Gedicht selbst noch einmal vorsage, damit von vornherein Leierei wie ungesunde Schauspielerei vermieden werde.“ —

Dann wird man zuerst die besseren Schüler und nach und nach auch die ungeübteren vorrufen. „Um die Schüler an das Sprechen

---

1) Kehr, a. a. O. S. 17.

2) s. Kehr, a. a. O. S. 16.

von vorne (vom Katheder aus) zu gewöhnen, muß das Heraustreten für den Einzelvortrag unabänderliche Regel bilden."[1]) Vor und nach dem Vortrag macht der Schüler eine leichte Verbeugung, die Füße sind dabei in „Grundstellung". Nachher kann diese beibehalten oder es kann abwechselnd der eine Fuß zur „Schrittstellung" vorwärts gesetzt werden. Die Arme hängen herab. „Während des Vortrags sieht der Schüler scharf gerade aus, spricht laut, deutlich und ausdrucksvoll. — Von deklamatorischer Gestikulation, von affektiertem Benehmen und theatralischem Pathos kann dabei nicht die Rede sein."[2]) Auf unserer Stufe können die Gesten kaum anders als gezwungen und hölzern ausfallen; sie würden also die Anschaulichkeit des Vortrags nicht fördern sondern nur stören. Frühreifes Pathos aber wirkt an zwölfjährigen Knaben abstoßend.

Der Wert der Deklamationsübungen ist ein nicht geringer. „Wo die Übungen im Deklamieren versäumt oder vernachlässigt werden — sagt Kehr (S. 18) — da wird sich immer eine Lücke in der Sprachbildung zeigen." — Ich habe deshalb schon oben als Umfang des zu erledigenden Pensums für die erste Klasse ungefähr zehn, für die zweite zwölf Gedichte bezeichnet, wozu noch die eine oder andere Fabel in Prosa kommen könnte. Diese sind alle so zu üben, daß die meisten Schüler der Klasse, auch die schwächeren, dieselben wenigstens einigermaßen gut vortragen — nicht bloß „her- oder auffagen" können.

Zu gering von den Deklamationsübungen urteilt nach meiner Ansicht Schrader[3]), wenn er sagt: „Zu einer regelmäßigen wohl gar wöchentlichen Wiederkehr eignen sich diese Übungen nicht; sie kosten viel Zeit und haben auch das doppelte Bedenken gegen sich, daß sie die einen Schüler der Gefahr der Eitelkeit, die anderen einer oft peinlichen und ungünstig nachwirkenden Verlegenheit aussetzen." — Die letztere Gefahr wird bedeutend verringert oder vielleicht beseitigt dadurch, daß der Lehrer mit aller Strenge verhindert, daß der Vortragende von den Zuhörern verlacht werde. Auf diese Weise kann

1) Parow: Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht. Berlin 1887. Seite 37.

2) Kehr a. a. O. S. 17.

3) a. a. O. S. 484.

man bei schüchternen Schülern nicht selten erreichen, daß sie allmählich ihre Schüchternheit überwinden und anfangen, mehr aus sich herauszutreten. — Die Eitelkeit aber könnte höchstens nur durch öffentliches Vortragen, z. B. an Schulfesten, geweckt und genährt werden. Dann ist die Gefahr aber nicht allzugroß; denn wie oft wird es einen und denselben Schüler treffen, öffentlich deklamieren zu dürfen? Wenn derselbe Schüler öfter nacheinander paradieren würde, so wäre dies gerade kein günstiges Zeugnis für die Geschicklichkeit und den Eifer des Lehrers. Aber selbst einen solchen könnte man noch hinlänglich vor Eitelkeit bewahren. Denn auch der beste Deklamator wird es noch lange nicht so gut machen, daß der Lehrer bloß zu loben hätte; es wird noch viel, recht viel zu tadeln und zu korrigieren geben, und man wird dem Schüler gerade bei der Neigung zu eiteler Selbstgefälligkeit durch um so schärfere Betonung der zu beanstandenden Dinge seinen Dünkel zum großen oder größten Teil benehmen können.

Die Repetition des früher Gelernten ist unerläßlich, soll der Zweck der Erwerbung eines Besitztums für das Leben erreicht werden.[1])

Die Übungen im Vortragen können am besten in den für Lesen angesetzten Stunden geschehen. —

Endlich kommen wir zur letzten Forderung des deutschen Unterrichts; es sind dies:

IV. Die schriftlichen Stilübungen.

„Die Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke wird mit Recht als die Krone der Sprachbildung bezeichnet“[2]); sie zu erlangen muß also das Hauptziel des deutschen Unterrichtes sein.

Die Schulordnung bestimmt darüber, in § 9 Abs. 11 und 12, folgendes: „Die schriftlichen Übungen, bei denen vom Leichteren zum Schwereren vorgeschritten werden soll, erstrecken sich auf Nacherzählungen, kleine Beschreibungen und briefliche Mit-

---

1) Namentlich sind auch die in früheren Klassen gelernten Gedichte von Zeit zu Zeit sorgfältig zu wiederholen. Dazu bedarf man aber des Kanons. Geschieht es regelmäßig, so werden die Schüler am Ende der Lateinschule ungefähr 60—70 Gedichte inne haben; immerhin ein ganz ansehnliches Repertoire.

2) Kehr a. a. O. S. 26.

teilungen, dann kleinere Aufsätze über gegebene Gegenstände aus dem Unterrichtskreise nach vorgängiger Besprechung über die Ordnung der dabei zu befolgenden Gesichtspunkte.“ — „Übertragungen aus Poesie in Prosa, Übersetzungen aus Schriftwerken der Alten, Auszüge aus größeren Darstellungen schließen sich an.“ —

Da diese Bestimmungen sich auf alle fünf Lateinklassen beziehen, so ist erst genauer festzustellen, was davon das besondere Pensum der zweiten Klasse ist.

Sehen wir, was H. Zettel in seinen Lehrplänen vorschlägt. Er sagt (S. 6) zur ersten Lateinklasse: „Die 4. und 5. Wochenstunde ist ganz den hochwichtigen schriftlichen Übungen zu widmen; diese haben sich jedoch nur auf Nacherzählung und Nachbeschreibung, dann auf Selbstfertigung kleiner Erzählungen und Beschreibungen zu beschränken, wobei zum öfteren die Briefform, welche immer gleichsam eine handsame Lehne (!) für den Eingang und Schluß bietet, angewendet werden mag.“ — Die 6. Stunde ist für die Lektüre bestimmt, „wobei sich dann der ganze während der Woche behandelte Lehrstoff hundertfach zur Anschauung drängt“. — Im Lehrplane für die zweite Klasse aber heißt es (S. 81): „Die zweite Lehrstunde werde lediglich zu schriftlichen Stilübungen benützt. Hier gehe man aber einen kleinen Schritt weiter als in der 1. Klasse und sorge dafür, daß in der einen Stunde Nacherzählungen und Nachbeschreibungen, in der andern der darauffolgenden Woche nach gegebenen Anhaltspunkten von den Schülern selbst Erzählungen und Beschreibungen (jetzt mag man auch Schönbeschreibungen, aber nur ganz spärlich versuchen lassen) gefertigt werden.“ — „In der folgenden dritten Stunde aber pflege man die Lektüre, wobei man das in den zwei vorhergegangenen Wochenstunden in grammatischer und stilistischer Beziehung Angeeignete und Erworbene so verwerten wird, daß dem Schüler ein befriedigendes Verständnis von dem Ineinandergreifen der drei Lehrstunden ermöglicht wird.“ —

In beiden Klassen sind also die schriftlichen Stilübungen vor die Lektüre gesetzt; hier soll der Schüler „verwerten“, was er dort gelernt hat! Mit dieser Anordnung aber befindet sich H. Zettel auf falschem Wege; er begeht denselben Fehler wie bei der Grammatik und Orthographie. —

Denn als oberster Grundsatz muß in der ersten, wie auch in der zweiten Klasse nach meiner Ansicht feststehen: Alle stilistischen Arbeiten dieser beiden Klassen — kleinere Nacherzählungen allein ausgenommen — müssen sich an die Beschäftigung mit dem Lesebuche anlehnen; sie sollen aus der Analyse und Erklärung der behandelten Lesestücke hervorgehen. — Freie Aufsätze aber — Selbstfertigung kleiner Erzählungen u. s. w., wie H. Zettel meint — selbst mit Angabe der Skizze sind entschieden verfrüht. Man kann von Schülern, die in den meisten Fällen nicht über 12 Jahre alt sind, noch keine freien Produktionen verlangen, es genügt, wenn dieselben zu einer guten, geschmackvollen Reproduktion befähigt werden. „Die Kinder sollen produzieren," — sagt Fr. Aug. Wolf[1]) — „und es ist noch nicht lange her, daß sie selbst erst produziert wurden: da mühen sie sich vergeblich ab und werden fade Schwätzer oder frühreife Kinder, die nachher, wenn die Zeit des Produzierens gekommen ist, nichts Tüchtiges mehr leisten können. Das ist eine Art geistiger Onanie, ein schmähliches Unwesen." Und Otto Schulz[2]): „Es gibt nichts Verkehrteres, als eigene Gedanken und eigene Darstellung zu verlangen von Kindern, welche weder die eigenen Gedanken zu beherrschen, noch in einer vorgeschriebenen Form zu bewegen wissen." Daß dies auch noch für unsere erste und zweite Klasse gilt, wer möchte es bezweifeln? Woher sollen die Schüler schon eigene Gedanken haben? Und erst die Form! — Die Betrachtung des grammatischen und orthographischen Lehrstoffes hat uns gezeigt, wie weit es da fehlt. —

Nichts würde schädlicher wirken, als ein solches Überschätzen der Kräfte der Schüler, wie es die Ausführungen Zettels erkennen lassen. Sie führt zu dem auch von ihm verpönten Übergreifen in der Wahl des Themas. Dann aber werden die stilistischen Arbeiten zum Schrecken der Schüler und zur Last und Qual für den ganzen Unterricht.[3])

---

1) s. Kehr a. a. O. S. 30.

2) ebenda S. 30.

3) Man vergleiche auch: A. Brunner a. a. O. S. 9 ff.! — Da sich dieses vortreffliche Programm, welches mir leider erst nach Fertigstellung meiner Arbeit bekannt geworden ist, speziell mit den schriftlichen Übungen im deutschen

Dies alles wird vermieden, wenn man die schriftlichen deutschen Aufsätze nicht vom übrigen Unterrichte isoliert, wenn man die deutschen Themata aus dem gesamten Unterrichte, speziell aus der deutschen Lektüre herauswachsen läßt. Dadurch wird dann auch wirklich das Deutsche zum Mittelpunkte des ganzen Unterrichtes. —

Behandelt z. B. der Lehrer der zweiten Klasse in der oben dargestellten Weise passende Musterstücke, so werden sich ihm zahlreiche Themen der mannigfaltigsten Art ganz von selbst ergeben; er braucht nur das, was mündlich gefunden und geübt wurde, zu Papier bringen lassen. Im Anfange wird es notwendig sein, dies sofort in der Klasse thun zu lassen: man wähle zu diesem Zwecke Arbeiten geringeren Umfangs aus.

Bei Prosastücken wird man sich mit Aufsuchen der Disposition und mit der Konzentration des Inhaltes begnügen. Bei Gedichten aber kommt dazu noch die ausführliche Wiedergabe des Inhaltes, die Übertragung aus Poesie in Prosa. —

Auch Beschreibungen — seien es Lehr- oder Schönbeschreibungen — sind nur zu fertigen nach einem im Lesebuch stehenden und zuvor analysierten und erklärten Muster.

Selbst der Stoff zu den vorgeschriebenen freien Nacherzählungen kann sich aus dem Gesamtunterrichte ergeben. Man nehme in der ersten und zweiten Klasse z. B. nur die Geographiestunde zu Hilfe. Man versäume im geographischen Unterrichte nicht, die Schüler mit den gewissen Gegenden oder Städten anhaftenden Ortssagen bekannt zu machen; oder man erzähle einzelne Züge, Begebenheiten, Anekdoten aus dem Leben großer Männer, die mit einer zu behandelnden Örtlichkeit in Zusammenhang stehen. Diese Einflechtungen nehmen nicht viel Zeit in Anspruch; sie beeinträchtigen den eigentlichen Geographieunterricht nicht im mindesten; im Gegenteil er wird dadurch gefördert, denn der trockene Memorialstoff bekommt

---

Unterricht und zwar besonders den stilistischen beschäftigt, so will ich nicht unterlassen, hier nachdrücklich auf dasselbe hinzuweisen. Man wird von demselben nicht ohne großen Gewinn Einsicht nehmen; zugleich mag es auch in manchem zur ausführlicheren Ergänzung dessen dienen, was ich im folgenden nur andeuten konnte. — Gar nichts Neues oder Bemerkenswertes bietet dagegen: Dr. H. Ortner, Der Stoff zu deutsch. Stilübungen. 2c. Regensburg 1890.

Leben und Reiz für den Schüler und ist leichter und angenehmer zu lernen. Was so in der Geographiestunde nur nebenbei erwähnt wurde, läßt man sich in der deutschen wiederholen, — und man hat das schönste Thema zu einer schriftlichen Arbeit.[1]) — Allerdings mag es ja dabei vorkommen, daß die eine oder andere Erzählung von den Schülern beschafft und zu unrechtmäßiger Beihilfe benützt werden kann: aber durch die richtige Art und Weise, wie man bei Entdeckung solcher Fälle gegen die Fehlenden vorgeht, kann man die Schüler von der Benützung unerlaubter Hilfsmittel allmählich abbringen. Man strafe die Ertappten nicht sofort, sondern suche sie zu überzeugen, daß ihr Handeln eine große Thorheit ist, weil sie sich dadurch die Möglichkeit verschließen, durch Übung etwas zu lernen. Andrerseits muß man sich aber auch hüten, sie zu solchen Mitteln zu zwingen, dadurch daß man bei jeder schlechten Arbeit unterschiedslos eine Strafe verhängt. Man wird gewissenhaft prüfen müssen, ob der geringe Wert auf Nachlässigkeit oder auf Unbeholfenheit und Unkenntnis zurückzuführen ist. Im ersten Fall eine Strafe des faulen, im zweiten besondere Berücksichtigung des schwachen Schülers bei den mündlichen Übungen im Nacherzählen!

Und noch eine Quelle für Nacherzählungen: Man benütze die lebendige Gegenwart, die Stoff genug bietet zum Erzählen. Es hat sich z. B. in der Stadt irgend etwas ereignet: ein Brand ist ausgebrochen; auf dem Flusse schlug ein Kahn um, die Insassen konnten nur mit Mühe gerettet werden; beim Schlittschuhlaufen ist ein Schüler oder sonstwer eingebrochen; man hat mit den Schülern einen Spaziergang gemacht u. dgl. Die Schüler hören von diesen Dingen zu Hause erzählen, sie waren teilweise selbst Augen- und Ohrenzeugen des Ereignisses, sie haben den Spaziergang mitgemacht; die Begebenheiten bilden den Gegenstand ihrer lebhaften Erörterung. Da ergreife man die günstige Gelegenheit; man braucht im Unterrichte nur leise anzuspielen, und sofort wird man von allen Seiten mit größtem Vergnügen auf die Behandlung der Sache eingehen; mit großer Bereitwilligkeit werden sich viele Schüler finden, die davon erzählen wollen. Man erteile einem das Wort! Er ist seiner Sache ganz sicher, denn er hat ja alles mit angesehen und hat eben noch

---

1) s. o. S. 21.

mit seiner Umgebung in der lebhaftesten Weise darüber debattiert; aber merkwürdig: sobald er das alles in zusammenhängender Weise wiedergeben soll, bieten sich ihm Schwierigkeiten der verschiedensten Art. „Und da bin ich gelaufen . . . und da hat er gesagt . . .“ u. s. w. Der Lehrer wird nun selbst helfend eingreifen; er wird auch andere Schüler zur Hilfe beiziehen, und so wird durch gemeinsame Arbeit, an der sich alle mit größtem Interesse und lebendigstem Eifer beteiligen, nach und nach das Ereignis als fertige Erzählung entstehen. Als Ganzes wird diese dann noch von einigen besseren Schülern wiederholt und endlich zur Niederschrift für daheim aufgegeben. — Das ist dann auch so ein Stück deutschen Unterrichtes, wie ihn Hildebrand (S. 5) berührt. —

Mit einer solchen Arbeit ließe sich am besten die Briefform verbinden; man hat dann die denkbar geringste Abstraktion; der Schüler schreibt seinem Freunde etwas Selbsterlebtes. — Die Äußerlichkeiten des Briefes müssen vorher für sich besprochen werden. Es ist am besten, wenn man sich zur Probe einmal eine Arbeit als wirklichen Brief, mit Umschlag, Adresse u. s. w. einhändigen läßt; ich habe es schon über die Osterferien gethan. Man gibt dann alles korrigiert wieder zurück.

Wenn man nun auf die angegebene Weise verfährt, so wird man während des ganzen Jahres nie in die Lage kommen, sich auf ein deutsches Thema „besinnen“ zu müssen. Es werden sich solche mehr ganz von selbst ergeben, als man überhaupt schriftlich bearbeiten lassen kann.

Denn so bildend auch die schriftlichen stilistischen Arbeiten sein mögen, zu häufig dürfen sie als Hausarbeiten nicht gegeben werden; sie beanspruchen doch ziemlich viel Zeit und Mühe und könnten deshalb leicht zu einer Überlastung der Schüler führen; man wird sich deshalb begnügen müssen mit einer größeren Arbeit monatlich, welche unter die vorgeschriebenen sprachlichen Hausaufgaben einzureihen ist. Dazu kommen dann noch die vier Schulaufgaben, im ganzen also vierzehn. — Ein Mehr verbietet auch noch eine andere Rücksicht: Eine schriftliche stilistische Arbeit im Deutschen, die dem Lehrer nicht zu Gesicht kommt, halte ich nicht bloß für wertlos, sondern fast für schädlich. Wird die Arbeit nicht korrigiert, dann mag der Schüler manches geschrieben haben in dem

Glauben, es sei richtig, während es doch falsch ist; bei der Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit aber, welche die Sprache gestattet, ist es nicht möglich, eine für alle Schüler giltige Norm zu geben, nach welcher sie selbst alle Fehler verbessern könnten. Sie werden also dieselben Fehler nächstens wieder machen. — Mehr als vierzehn Aufsätze schriftlich anfertigen zu lassen, ist also auch mit Rücksicht auf die notwendige Korrektur und die sich daran anschließende Besprechung mit den Schülern nicht leicht möglich. Denn beide würden von dem einzelnen Lehrer und der ganzen Schule mehr Zeit beanspruchen, als ihnen im Interesse des übrigen Unterrichtes zugestanden werden kann. Bei der Korrektur wird man in stilistischer Beziehung nur völlig Unrichtiges anstreichen. Unbeholfenheiten und Eckiges wird man durch leichte Hilfen zu heben suchen. Dadurch wird dem Schüler gezeigt, wie er auch mit seinem geringeren Wortvorrat und seiner geringeren Gewandtheit doch vieles hätte besser machen können. Dabei lernt er aber sicher mehr, als wenn man ihm den ganzen Satz durchstreicht und dafür einen anderen, wenn auch noch so vollendeten nebenhin schreibt.[1])

Bei der Besprechung ist bei größeren Klassen eine Einzeldurchnahme der Arbeiten nicht möglich; man muß sich begnügen, nur einige genauer vorzunehmen und dabei auf die Hauptverstöße, die man sich bei der Korrektur vielleicht notiert hat, im allgemeinen hinzuweisen; zugleich wird man die Schüler auffordern, sich zu melden, wenn sie irgend etwas in der Korrektur nicht verstanden haben sollten. —

Zum Schlusse der Behandlung sollte der Lehrer selbst eine Probe geben, wie die Sache ungefähr hätte ausgeführt werden können. Oder man kann auch die beste oder eine der besten Schülerarbeiten vorlesen lassen. —

Neben diesen vierzehn Arbeiten, die der Lehrer korrigiert, wird man im Unterrichte selbst vielleicht noch allmonatlich eine kleinere Arbeit, eine Disposition, eine Konzentration u. dgl. sofort, wenn der Text durch gemeinsame Thätigkeit festgestellt ist, niederschreiben lassen. Man käme auf diese Weise in der zweiten Klasse zu vielleicht 24 schriftlich angefertigten Übungen, eine Leistung, mit der man wohl

1) Vgl. auch in dem klassischen Buch von O. Jäger, Aus der Praxis S. 12, Nr. 50!

zufrieden sein könnte und zu der auch eine regelmäßige Wochenstunde ausreichen würde. — Alles andere muß mündlich geschehen. —

Die in der Schulordnung endlich noch geforderten Übertragungen aus Schriftwerken der Alten haben in den beiden unteren Klassen noch keine besondere Bedeutung für den deutschen Unterricht. Man hat nur das lateinische Lesebuch und in diesem wieder nur ganz wenige Stücke, einige Fabeln u. dgl., die eine nicht allzufreie Übersetzung in gutem Deutsch gestatten. Bei den meisten anderen ist eine solche nicht recht möglich, da sich ja der lateinische Text noch nicht frei bewegen konnte, sondern durch die engen Grenzen des Wortschatzes und der wenigen syntaktischen Regeln, die den Schülern bekannt sind, behindert wurde. —

II.

Damit sind wir mit der Betrachtung des in der zweiten Lateinklasse zu behandelnden deutschen Lehrstoffes zu Ende.

Die Ergebnisse unserer Betrachtung sind folgende:

1) das deutsche Pensum der zweiten Klasse verlangt eine eingehende und gründliche Behandlung
   a) mit Rücksicht auf seinen Umfang und seine Vielseitigkeit,
   b) mit Rücksicht auf die Vorkenntnisse der Schüler und ihr geistiges Können. Beide lassen eine sorgfältige Repetition des früher Gelernten und systematische Übungen im eigenen Stoffe unbedingt nötig erscheinen.

2) Diese gründliche Behandlung ist aber bei der durch die Schulordnung gewährten Zeit von drei Wochenstunden nicht möglich. Der Mangel an Zeit ist der Grund, daß manche Dinge: Grammatik, Orthographie, Lesen u. s. w., zum größten und bleibenden Nachteil für Schüler und Schule nur ungenügend betrieben werden können oder vielleicht ganz vernachlässigt werden müssen.

Daraus aber folgt von selbst die Forderung einer Erhöhung der dem deutschen Unterrichte in der zweiten Klasse zu widmenden Zeit.

Man kann mir nun allerdings Abs. 1 des § 9 der Schulordnung entgegenhalten; er lautet: „Der Unterricht im Deutschen hat sich nicht bloß auf die eigens für dieses Fach angesetzten Stunden, sondern auch auf die Behandlung aller Lehrgegenstände zu erstrecken, insoferne als der Schüler angehalten werden muß, bei allem, was er spricht, sich richtig auszudrücken und insbesondere bei der Beantwortung von Fragen die Antwort in die Form eines vollständigen wohlgeordneten Satzes zu kleiden."

Das ist ja ganz richtig, und ich habe im vorhergehenden öfter betont, wie notwendig es ist, daß jeder Lehrer sich beständig bewußt sei, daß „aller Unterricht praktischer Sprachunterricht sein muß, daß also in allen Lehrstunden auf ein genaues Verstehen, bestimmtes Sprechen und sprachrichtiges Schreiben zu sehen ist," — und „daß wenn der Lehrer das Sprachliche da außer acht läßt, wo es nicht gerade im Vordergrunde steht, er seiner anderweiten Thätigkeit für Sprachbildung offenbar entgegentritt, so daß er mit der einen Hand wieder niederreißt, was er mit der anderen aufgebaut hat." [1]) — Aber wir haben auch gesehen, wie sehr es in der zweiten Lateinklasse noch in elementaren Dingen fehlt, in Grammatik, Orthographie, Lesen u. s. w., so daß man durch gelegentliche Korrekturen und Bemerkungen eine wesentliche Besserung nicht herbeiführen kann, sondern regelmäßige, systematische Übungen not thun.

Ebenso hat sich ferner ergeben, daß in der ersten und auch in der zweiten Lateinklasse der lateinische Unterricht auf die Vervollkommnung im Deutschen noch nicht den Einfluß ausüben kann, wie in den höheren Klassen; nicht einmal in der Formenlehre kann gleichzeitig das ganze Pensum erledigt werden. Der deutsche Unterricht in der Formenlehre muß viel weiter gehen als es an der Hand der lateinischen Grammatik geschehen könnte, in der Syntax aber muß im Deutschen vieles schon vor der lateinischen Behandlung geläufig sein, wenn man im Lateinischen nicht allzugroße Schwierigkeiten bekommen soll. — Endlich müssen wir den großen Vorteil der Übertragungen aus der fremden Sprache in die deutsche in der zweiten Klasse noch fast ganz entbehren!

---

1) Kehr a. a. O. S. 33 u. S. 22.

Ich messe dem Latein in unserer Klasse in Bezug auf das Deutsche noch nicht viel mehr Bedeutung bei, als z. B. die Schulordnung für die Realschulen Bayerns dem Französischen im zweiten Kurse zuschreibt. Oder worin sollte der so bedeutende Vorzug des Lateinischen auf unserer Stufe beruhen? Das lateinische Pensum für unsere zweite Klasse lautet[1]): „Der Unterricht in der lateinischen Sprache umfaßt in der zweiten Klasse die gesamte Formenlehre; mit den einfacheren syntaktischen Regeln (ut, ne, acc. c. inf., part. rel. und abs.) werden die Schüler im Anschlusse an das lateinische Lesebuch praktisch bekannt gemacht."

Für das Französische des zweiten Kurses der Realschulen aber ist vorgeschrieben[2]): „Wiederholung der Formenlehre und Vervollständigung derselben besonders durch die Lehre von den unregelmäßigen Zeitwörtern."

Diese Übungen bewegen sich also ganz in denselben Grenzen, wie die lateinischen unserer zweiten Klasse, und doch sind für den zweiten Kurs der Realschule die sechs Stunden Deutsch des ersten Kurses noch beibehalten, bei uns aber sind dem Deutschen drei entzogen und dem Lateinischen zugewiesen worden. Sollte der fördernde Einfluß, den die Einübung der lateinischen Formenlehre auf das Deutsche ausübt, den der französischen wirklich so weit überragen, daß man in der zweiten Lateinklasse gleich auf die Hälfte der deutschen Stunden der ersten verzichten kann? Man darf es bezweifeln.[3])

---

1) Schulordn. § 10 Abs. 2.

2) Schulordn. d. Realsch. vom Jahre 1877 § 6.

3) Ich kann mir nicht versagen, hier das noch beizufügen, was Schreyer bezüglich der eben behandelten Einwände sagt. Es heißt bei ihm (a. a. O. S. 32 ff.): „Ein sehr häufig angeführtes Beweismittel für die Überflüssigkeit einer Vermehrung der deutschen Stunden ist dieses, daß ja eigentlich alle Lehrstunden, nicht bloß die deutschen, der Förderung in der Muttersprache dienten. Dieser Satz scheint mir einerseits zu viel, andrerseits zu wenig zu beweisen. In der Muttersprache übt sich der Schüler nicht bloß in allen Lehrstunden, sondern auch außerhalb derselben, beim Spielen, beim Essen, bei allem Verkehr mit den Seinigen und mit Fremden. Die Gespräche der Knaben untereinander, insbesondere die Gewohnheit, gewisse Fragen, die sie interessieren, in eifrigem Wortstreit zu erörtern, können in der That dazu beitragen, ihnen eine gewisse natürliche Redegewandtheit zu verschaffen. Aber freilich, ohne diese beständige

Auch zwei andere Punkte scheinen mir bei dieser Frage über die Stundenzahl noch schwer ins Gewicht zu fallen.

Um einen so gewaltigen Stoff in so kurzer Zeit bewältigen zu können, wäre zweierlei notwendig: 1) lauter gute Schüler und 2) nicht bloß ein tüchtiger, sondern ein ausgezeichneter Lehrer.

Sind aber zunächst die Schüler, denen der Unterricht in der zweiten Klasse gilt, nur gute? Schon im Jahre 1872 sagte Laas[1]): Es handelt sich bei unserem Gymnasialunterricht „eben nicht um außerordentlich begabte Menschen, sondern um die Köpfe, an die sich unser Schulunterricht in der Überzahl der Fälle zu wenden hat, es handelt sich um den Mittelschlag". Ist es aber seitdem besser geworden? Ich glaube eher schlechter. Der Zudrang zu den Gymnasien ist in ungesundester Weise gestiegen. Und immer mehr

---

Übung würden weder die bisherigen 2—3 Stunden, noch das Drei- und Vierfache dieser Zeit hinreichen, die nötige Fertigkeit im Gebrauch der Sprache zu erwerben. Diese Hilfe ist also zu selbstverständlich, als daß sie hier betont werden könnte. — Soll aber mit der obigen Äußerung gesagt werden, daß in den übrigen Lehrstunden in irgendwie methodischer Weise die Beherrschung der deutschen Sprache gefördert werde, so sieht es doch mit der Richtigkeit der Behauptung etwas mißlich aus. Der verständige Lehrer wird ja gewiß überall, wo er kann, Unrichtigkeiten oder Schwerfälligkeiten des Ausdrucks verbessern; ob ihm aber die Aufgabe, die er für sein Fach zu lösen hat, hierzu auch nur in der Regel die Zeit läßt und ihm die dazu nötige Geduld nicht ausgeht, möchte doch sehr die Frage sein. Am ersten wird noch der Geschichtslehrer im stande sein, in methodischer Weise die Gewandtheit im deutschen Ausdruck zu fördern dadurch, daß er die Schüler daran gewöhnt, das Vorgetragene in zusammenhängender Darstellung wiederzugeben. Bei dem Unterricht in fremden Sprachen wird zwar das Sprachgefühl im allgemeinen geschärft, das Deutsche aber erleidet gerade hier eine gewisse Gefahr, da selbst bei großer Sorgfalt im Übersetzen das Ideal, das Fremde in gutes Deutsch zu übertragen, selten auch nur annähernd erreicht wird und schiefe und undeutsche Wendungen nur zu leicht unterlaufen und sich dem Schüler einprägen. Die Notwendigkeit besonderer Übungen im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache bleibt also bestehen und der fördernde Einfluß der anderen Lehrstunden darf nicht zu hoch angeschlagen werden." — Man vergleiche übrigens auch Schrader (a. a. O. S. 468)!

1) a. a. O. S. 147.

wenden sich Schüler, welche nur dem allgemeinen Zuge folgen oder sich den „Einjährigen" holen wollen, den Studien zu, ohne strenge Prüfung ihrer Befähigung. Man betrachte nur die Abgangszeugnisse, welche ein guter Teil der sich zur Inskription Meldenden von der Volksschule mitbringt! Wie viele sind darunter mit mehrmaligem „mittelmäßig" oder noch geringeren Zensuren. — Selbst vom Lande, von wo vielleicht noch vor wenigen Decennien nur wirklich begabte Knaben zum Studieren gebracht wurden, kommen jetzt nicht selten auch solche, die man am besten gleich wieder nach Hause schicken sollte.

Dazu kommt noch, daß namentlich in den größeren Städten die Neigung besteht, die Kinder, ohne besondere Rücksicht auf ihre körperliche und geistige Entwickelung, möglichst bald aus der deutschen Schule herauszunehmen und in die Lateinschule zu bringen. Mag dies auch manchmal mit Rücksicht auf die nicht selten — besonders in Fabrikstädten — sehr gemischten Verhältnisse an den Volksschulen für die Eltern recht wünschenswert sein, dem Interesse der Schüler und der Aussicht auf ein gedeihliches Studium entspricht es nicht. Es wäre ohne Zweifel besser, die Knaben erst nach vollendetem vierten Schuljahre der Lateinschule zu übergeben, statt schon nach dem dritten. Aber wie oft und wie sehr man es auch in manchmal ganz selbstverständlichen Fällen empfiehlt, der Rat wird nicht befolgt, man schickt die Söhne doch zu uns, bevor sie für die an sie herantretende Aufgabe reif sind. — Solche Schüler halten aber eine ganze Klasse auf und bilden während des ganzen Jahres im Unterricht den Hemmschuh.

Und dann die Lehrer? Es liegt mir natürlich fern und es steht mir auch nicht zu, über irgend einen Kollegen ein Urteil fällen zu wollen. Ich habe deshalb im folgenden nicht einzelne Personen, sondern nur thatsächliche Verhältnisse im Auge.

„Es gibt hundert Methoden," — sagt L. Kellner[1]) — „das zu lehren, was man weiß, aber keine einzige, das ganz und voll zu lehren, was man nur halb weiß"; oder — füge ich hinzu, „das, was man gar nicht weiß"; — denn in dem letzteren Falle befinden sich doch eigentlich die staatlich sogar zweifach geprüften Kandidaten des höheren Schulamtes, wenn an sie die Aufgabe herantritt, wirklich Unterricht zu erteilen, Unterricht zu erteilen namentlich im

1) s. Kehr a. a. O. S. 33.

Deutschen, und noch dazu Elementarunterricht! Ein Glück ist es, und wir sind wirklich in dem gegebenen Falle dem Geschicke zu Danke verpflichtet, daß die meisten derjenigen, welche sich in unserer materiellen Zeit noch dem Studium der klassischen Philologie zuwenden, auf privatem Wege, sei es aus besonderer Liebhaberei, oder weil sie gerade nichts Besseres zu thun wüßten, — wer mag es entscheiden? — sich durch Instruieren wenigstens einen Vorgeschmack des wirklichen Unterrichtens erwerben und sich selbst mühsam eine Lehrmethode zu konstruieren suchen. Aber gerade zum Deutschen kommen sie dabei auch nur in den seltensten Fällen! — Es ist über diesen Mangel in unserer Vorbildung in den jüngsten Tagen von berufener Seite so viel geschrieben und gesprochen worden, daß es genügen mag, darauf auch hier hingewiesen zu haben.

Was ist aber die Folge dieser Lücke in unserer Vorbildung in vorliegendem Falle? H. Zettel sagt mit Recht[1]), daß „die jüngeren Lehrer beim Antritte ihres Amtes und zunächst in den beiden unteren Klassen gerade vor dem deutschen Unterrichte mit einer gewissen Ratlosigkeit dazustehen pflegen". — Was thut nun der junge Lehrer zunächst? Er sucht in seinem Gedächtnisse die Erinnerung an den Unterricht aufzufrischen, den er selbst vor Jahren an der Lateinschule genossen hat. Aus seinen ehemaligen Lehrern wählt er sich seine Vorbilder und nach diesen wird er vielleicht arbeiten. Ein Glück, wenn es wenigstens wirklich Vorbilder sind! — Dadurch allein wird die Ratlosigkeit jedoch nicht gehoben. Aber auch die Mittel, die H. Zettel zur Beseitigung derselben vorschlägt, scheinen mir etwas allzu dürftig zu sein. — Er sagt nämlich am Schlusse seines Lehrplanes für die zweite Lateinklasse[1]): „Es wird dem aufmerksamen Leser nicht entgangen sein, daß ein derartiger, streng geordneter Lehrplan, wie ich ihn nunmehr für die zwei untersten Klassen der Lateinschule dargelegt zu haben glaube, keineswegs einem pedantischen Schematismus diene, wie es auf den ersten Blick vielleicht den Anschein haben könnte, sondern daß es mir lediglich darum zu thun war, nicht immer bei allgemeinen Erörterungen stehen zu bleiben, sondern eine feste Handhabe zu bieten, die vielleicht der eine oder andere von den jüngeren Lehrern erfasse, welche

1) a. a. O. S. 83.

beim Antritte ihres Amtes und zunächst in den beiden unteren Klassen gerade vor diesem Unterrichtsgegenstande mit einer begreiflichen Ratlosigkeit dazustehen pflegen. Denn das Studieren von Handbüchern und Leitfäden, die ja bekanntlich oft weit auseinandergehen, reicht nicht nur nicht aus, sondern macht unter gewissen Umständen nur noch unsicherer." (!!)

Von wem H. Zettel das letztere wohl abgenommen haben mag? — Mir ist es bei anderer Lektüre fast so ergangen. — Und dann frage ich: Woher soll denn der geprüfte Lehramtskandidat das ihm Fehlende lernen, wenn nicht aus „Handbüchern und Leitfäden" über den betreffenden Gegenstand? Allerdings hat auch H. Zettel Lehrpläne für den deutschen Unterricht in den verschiedenen Klassen geschrieben, und er empfiehlt sie als „feste Handhabe". Aber ist es denkbar, daß man aus zehn und einer halben Druckseite, — diesen Umfang haben seine Erörterungen über die erste und zweite Lateinklasse — wenn man noch keine andere Lehre vorher durchgemacht hat, so viel lernen kann, daß man weitere Hilfsmittel nicht braucht? Wäre dies möglich selbst bei der allervortrefflichsten Arbeit, die nur unumstößliche Wahrheiten brächte? Wir haben aber oben öfter gesehen, daß sich H. Zettel in manchen Fragen und zwar solchen prinzipieller Natur auf falscher Fährte befindet. Auf diese würde er aber dann auch diejenigen führen, die ihm ohne weiteres und gedankenlos folgen. Denn was anderes verlangt und erwartet er, wenn er vor dem Studium von „Handbüchern und Leitfäden" förmlich warnt, indem er sagt, daß dasselbe „nicht nur nicht ausreiche, sondern unter gewissen Umständen nur noch unsicherer mache"? — Wohlgemerkt, so schreibt H. Zettel im Jahre 1882, wo, von der reichen anderweitigen Literatur ganz abgesehen[1]), das Werk von Laas schon zehn Jahre lang zu haben war, wo das Buch eines Hildebrand schon die zweite Auflage und das von Kehr schon sieben oder noch mehr erlebt hatte! Difficile est satiram non scribere!

Was übrigens den Umstand anlangt, daß die Handbücher und Leitfäden „oft weit auseinandergehen", so muß ich gestehen, ich habe von so großen Widersprüchen in denselben nichts gemerkt. — Man

---

1) Vergl. über dieselbe A. Brunner a. a. O.

werde sich nur erst einmal klar über die Frage, ob mehr theoretisierender Unterricht, wie ihn H. Zettel wünscht, mit Zugrundelegung des Abstrakten, der Regel, oder praktischer mit Zugrundelegung des konkreten Beispiels, der lebendigen Sprache, wie sie uns in den Musterstücken des Lesebuches geboten ist! — Sobald man sich für den in unseren unteren Lateinklassen einzig und allein richtigen Unterricht, den anlehnenden oder angelehnten Sprachunterricht entschieden hat, bei welchem „das Lesebuch Grundlage und Mittelpunkt des ganzen Unterrichtes ist“[1]); sobald man durchdrungen ist von dem in diesem Unterrichte giltigen Grundsatze, daß „Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Grammatik und Stilistik in Verbindung zu üben seien, sowie daß diese verschiedenen Seiten ein und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden“, — dann stimmen alle Handbücher, die man zu Rate zieht, prächtig überein! Das Studium dieser Handbücher aber kann nicht dringend genug empfohlen werden. Es ist für uns Philologen sogar unerläßliche Bedingung, um überhaupt an den deutschen Unterricht mit einiger Beruhigung herantreten zu können und um nicht an sich selbst die Wahrheit der Worte Hildebrands[2]) zu erfahren: „Der Unterricht im Deutschen gilt den Lehrern im allgemeinen nicht als der leichteste und angenehmste, ja vielen wohl als der schwerste und lästigste, und lästig, nicht zu selten sogar langweilig nicht den Lehrern bloß, auch den Schülern, und nicht an Volks- und Bürgerschulen bloß, eben so gut, ja besonders an Gymnasien.“

Allerdings ist bekanntlich grau alle Theorie; die Fertigkeit muß erst in der Praxis erworben werden. Damit geht aber leider für die Schule viel Zeit verloren; der junge Lehrer wird viel probieren und wird dabei auch manchmal fehlgreifen; er wird vielleicht,

---

1) Kehr a. a. O. S. 5. Vgl. auch Schrader (a. a. O. S. 475): „Aus diesen allgemeinen Betrachtungen ergibt sich für das Lehrverfahren, daß der Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes der Lesestoff sein müsse, an welchem die sprachliche Anschauung der Schüler Klarheit, Reinheit und Tiefe gewinnen und sich allmählich zu einer entsprechenden Fertigkeit der eigenen Anwendung umbilden soll.“

2) a. a. O. S. 1.

wenn ihm nicht gleich die rechten Hilfsmittel in die Hände kommen, längere Zeit auf falschen Bahnen wandeln. Es steht ihm zwar immer die Erfahrung des Amtsvorstandes zur Seite; aber dieser kann eben auch nicht über Nacht das hereinbringen, was in den vier Jahren der Universitätsstudien in Bezug auf praktische Bildung versäumt wurde. — Und wie häufig ist noch dazu der Wechsel der Lehrer gerade in den unteren Klassen! Nach zwei oder drei, längstens vier Jahren rückt man gewöhnlich vor und dann wird ein anderer vielleicht ebenfalls wieder von vorne anfangen. Und oft hat man in den ersten Jahren seiner Praxis nicht einmal die Zeit, das Fehlende so zu ergänzen, wie es im Interesse der Schule läge und wie man es selbst gerne wünschte; denn es steht ja noch das Spezialexamen bevor, und dieses nimmt doch sicherlich einen guten, wenn nicht den besten Teil der Zeit und der Gedanken für sich allein vollauf in Anspruch.

All diese Umstände zusammen lassen es also nicht als allzu wahrscheinlich erscheinen, daß in den drei Stunden deutschen Unterrichtes in der zweiten Klasse die Schüler „sichtlich gefördert" werden können. Der Gegenstand ist schwer und umfangreich, die Schüler sind im Durchschnitt nur mittelmäßig begabt, dem Lehrer fehlt die nötige Praxis und Erfahrung: und trotzdem so wenig Zeit! — Wie reimt sich das zusammen?

Endlich noch eines! Wenn ich im vorstehenden zunächst aus praktischen Gründen so dringend eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in der zweiten Klasse und die Durchführung der anlehnenden Methode befürwortet habe, so veranlaßt mich dazu neben der Rücksicht auf den Unterrichtsgegenstand selbst auch noch eine andere nicht minder wichtige.

Kehr sagt mit Bezug auf den anlehnenden deutschen Unterricht[1]): „Die Kinder sollen bei dieser Unterrichtsweise nicht mehr im Formalismus einexerziert, sondern nach den frischen Quellen und den lebendigen Strömen der Muttersprache hingeleitet werden. Sie sollen die Sprache aus der Fülle der Sprache kennen lernen und dadurch zugleich mit Ideen und Lebensanschauungen befruchtet werden, wie sie ein dürres Grammatisieren im Dienste des trockenen Schematismus und der ordinären Nützlichkeit nimmer geben kann.

1) a. a. O. S. 6 f.

Während der Muttersprachunterricht alten Stils in totem Gedächtniskrame, dürrem Regelwerke und fachartigen Registraturen bestand, bietet der jetzige, insofern er das Lesebuch zum Zentralpunkte aller Sprachkenntnis macht, eine lebensvolle und wahrhaft bildende Geistesnahrung. Während das Resultat des bisher beliebten Unterrichtes gepflückten Blüten glich, die bald genug weggeworfen und vergessen waren, haben in den Musterstücken des Lesebuches die einzelnen zerstreuten Zweige einen einigenden Stamm gefunden, der sie nicht allein äußerlich, sondern auch organisch verbindet. Es gewinnt dabei nicht allein der Kopf, sondern auch das Herz, und das liebe deutsche Volk lernt dadurch seine Muttersprache nicht allein in ihrer Kraft und Würde kennen und verstehen, sondern auch handhaben und lieben. — ‚Und das ist ja eine Hauptaufgabe der deutschen Volksschule, daß sie ihre deutsche Kinderwelt an der gemeinsamen, einigenden deutschen Sprache auch deutsche Gesinnung, deutsche Empfindung und deutsches Leben lehre.' (Kellner.)"

Hildebrand aber sagt (S. 2): „Jeder meiner Altersgenossen wird sich erinnern, daß in unserer Schulzeit die sich selbst klarsten Lehrer fürs Lernen das Hauptgewicht legten auf Klarheit im Verstehen, auf klaren Verstand, für sittliche Dinge auf das Pflichtgefühl, besser auf den Pflichtbegriff; denn das Gefühl war überhaupt bei ihnen leicht in einigem Mißkredit als unklar, irreleitend, mit der gefährlichen Phantasie zu eng verschwistert, selbst für das sittliche Leben durch bewußte Grundsätze zu ersetzen, während man jetzt ja wohl erkannt hat oder immer mehr erkennt, daß Gefühl und Phantasie unentbehrliche Helfer des Verstandes sind und der Bildung, Ausbildung eben so sehr bedürfen wie der Verstand: wo anders als eben in der Schule? Sie finden sie ja auch wirklich da, aber wie und wo? in dem Verkehr der Schüler untereinander: frage Jeder seine eigene Schülererinnerung, wie und in welchen Richtungen. Auch die Ausbildung und Nährung der Phantasie und des Gefühls müßte vom Lehrer besorgt werden, nebenbei in den Unterrichtsstunden (nur ja nicht etwa mit psychologischen Theoremen), und dazu bieten die deutschen Stunden den allerbesten Anhalt."

Wer möchte dies leugnen? Ja wir können sogar sagen: in den

unteren Klassen ist die deutsche Stunde fast die einzige, welche diese Gelegenheit bietet. Die Herzen unserer Schüler lechzen nach Nahrung! Aber statt des Brodes reichen wir ihnen nur einen Stein; über der Ausbildung des nüchternen Verstandes wird die Bildung des Herzens und des Gemütes, die Anregung der Phantasie und die Pflege edler Gefühle in den unteren Klassen allzusehr, fast ganz vernachlässigt.[1]) Und die Schüler fühlen selbst, woher ihnen Hilfe kommt: man mache nur einmal die Probe und gebe in einer lateinischen Stunde, nachdem man sich mit der Einübung der unregelmäßigen Verba oder irgend einer Regel abgequält hat, und wenn auch die eifrigen Schüler anfangen zu ermatten, den Befehl: Deutsches Lesebuch zur Hand! Wie mit einem Zauberschlag ist die Situation verändert. Die Gesichter leuchten vor Freude, selbst die der Gleichgiltigen erhellen sich. Und wenn man dann lesen läßt — nur lesen, kursorisch lesen, — oder bei besonders inhaltschweren Stellen selbst vorliest und mit wenigen Worten — nicht durch Nach- und Breittreten hinweist auf die Schönheit des Gelesenen, auf die Beispiele kindlicher Treue und Frömmigkeit, die Muster treuer Geschwisterliebe, auf die standhafte Beharrlichkeit, das edle Streben, auf die opferfreudige Vaterlandsliebe des Helden, da sind Ohr und Herz der Schüler weit geöffnet und das warm gefühlte, selbst aus dem Herzen kommende Wort des Lehrers findet sicher seinen Weg zu dem des Schülers! — Eine solche Stunde aber — „Weihestunden" nennt sie mit Recht Gräfe — bringt nicht bloß für den einzelnen Schüler reichen inneren Gewinn, nein, auch für die Schule! Denn es wird dadurch die Lust und Liebe zum Lernen angeregt und belebt.

Ist also nicht auch von diesem Gesichtspunkte aus in den Lateinklassen eine ausgedehntere Beschäftigung besonders mit der deutschen Lektüre in hohem Grade wünschenswert?[2])

Wie viel Zeit sollte nun nach meiner Ansicht dem deutschen Unterrichte in der zweiten Lateinklasse zu-

---

1) Vgl. auch Paul Güßfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend (Deutsche Rundschau, Januar, Februar und März 1890 S. 38).

2) Allerdings bietet dann das Zettel'sche Lesebuch zu wenig.

geteilt werden? — Ebensoviel wie in der ersten Klasse, nämlich sechs Wochenstunden.

Die Verwendung dieser sechs Stunden ergibt sich aus unserer Darlegung des zu behandelnden Lehrstoffes von selbst. Es wäre zu benützen:

eine Stunde für systematische Übungen in der Grammatik,
eine Stunde für solche in der Orthographie,
eine Stunde für Analyse und Erklärung von Musterstücken,
eine Stunde für die eigentlichen Lese- und die Deklamationsübungen,
die zwei letzten Stunden aber je nach Bedürfnis: zum mündlichen Nacherzählen, zu schriftlichen Stilübungen, zur Besprechung der korrigirten Haus- und Schulaufgaben.

Es würden also dem deutschen Unterrichte drei neue Stunden zufallen. Woher aber sollen diese drei Stunden genommen werden, ohne die an und für sich schon hinlänglich große Stundenzahl des Gesamtunterrichtes erhöhen zu müssen?

Sie könnten gewonnen werden dadurch, daß man dem Lateinischen zwei, der Kalligraphie aber eine Stunde entzieht. Das Latein würde dadurch herabgesetzt auf 8 Wochenstunden — 6 für Deutsch-Latein, 2 für Latein-Deutsch, — das Schönschreiben auf zwei.

Allerdings wird man sich vielleicht gegen den ersten Vorschlag erheben; man wird sagen: Es ist schon mit zehn Wochenstunden schwer, den lateinischen Stoff der zweiten Lateinklasse zu bewältigen, wie soll dieses erst geschehen mit acht?

Dagegen aber läßt sich folgendes einwenden: Die erhöhte Übung im Deutschen und die dadurch erlangte größere Sicherheit besonders auch in der Grammatik kommt sofort wieder dem lateinischen Unterrichte zu gute. Wenn der Schüler z. B. die grammatischen Formen im Deutschen rascher und sicherer erkennt, dann wird er sie auch mit geringerer Mühe und in kürzerer Zeit ins Lateinische übersetzen können.

Und dann: Vor der Schulordnung des Jahres 1874 wurde von den Schülern, die in die damalige erste Klasse, also unsere zweite

eintraten, im Lateinischen die Kenntnis der Deklinationen verlangt, weiter nichts; die ganze übrige Formenlehre und auch die wenigen oben bezeichneten Hauptregeln der Syntax wurden während des ersten Schuljahres mit zehn wöchentlichen Unterrichtsstunden bewältigt. Jetzt aber ist dieser nämliche Stoff auf zwei Jahre verteilt; der Schüler, der in die jetzige zweite Klasse eintritt, hat nicht vielleicht bloß in ein paar Privatstunden schnell die fünf Deklinationen eingepaukt, er kennt auch die Deklination des Adjektivs, die Komparation, das Verbum sum und seine Komposita, die regelmäßige 1. Konjugation mit dem Deponens, die Kardinal- und Ordinalzahlwörter, die wichtigsten Pronomina und besitzt zudem noch einen nicht zu verachtenden Wortschatz. Und all dies hat er ein ganzes Jahr hindurch in wöchentlich sieben Stunden — also zusammen in 280 — fleißig geübt und wiederholt. — Da sollte man eigentlich doch kein Bedenken tragen dürfen, in der zweiten Klasse 2 Stunden wöchentlich, im ganzen also vielleicht 80 wegzunehmen! Oder ist unsere Jugend im Verlaufe der beiden letzten Decennien geistig so sehr zurückgegangen?

Sollte aber doch manchem ängstlichen Lehrer der Ausfall ein allzugroßer erscheinen, dann gäbe es Mittel, auf einer anderen Seite dafür wieder Zeit hereinzubringen.

Ich erlaube mir noch einmal den schon oben erwähnten, an das Kadettenkorps gerichteten kaiserlichen Kabinettsbefehl zu citieren. Es heißt da unter anderm: „Der wissenschaftliche Lehrplan des Kadettencorps stellt nach Meinen Wahrnehmungen gegenwärtig zu weit gehende Anforderungen an eine große Zahl von Zöglingen. Die Lehraufgabe muß durch Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit, insbesondere durch gründliche Sichtung des Memorierstoffes durchweg vereinfacht werden, so daß auch minder beanlagte Schüler dem Unterricht ohne Überanstrengung folgen und den gesamten Lehrgang in der vorgeschriebenen Zeit zurücklegen können. Was der Unterricht hierdurch an Ausdehnung verliert, wird er an Gründlichkeit gewinnen. Nach diesem Gesichtspunkte werden die Lehrer in allen Fächern und auf allen Stufen ihre Methode fortan einzurichten haben."

Ich muß gestehen, als ich diese kaiserlichen Worte las, da war es mir, als wären sie ganz speziell an uns gerichtet, an uns Altphilologen in den unteren Lateinklassen! — Denn gerade bei uns

könnte man, ganz besonders in der zweiten Klasse im Lateinischen, den Memorierstoff noch sehr vereinfachen, eben dadurch, daß man „manche entbehrliche Einzelheit ausscheidet". Man hat (in der 13. Auflage von Englmanns Grammatik) teilweise schon damit begonnen und z. B. den größten Teil der Verba auf sco der 3. Konjugation eingeklammert. Aber ich glaube, auch noch manches andere verdiente das gleiche Schicksal, ohne daß daraus den Schülern für später ein Nachteil erwüchse.

Ganz besonders aber könnte man Zeit gewinnen dadurch, daß man auch einmal den Stoff der Übungsbücher sichten würde. Hat man ja doch bei den augenblicklich im Gebrauch befindlichen Übersetzungsbüchern in den letzten Jahren wiederholt die Wahrnehmung machen können, daß, so oft in einer neuen Auflage dem Stoff der vorhergehenden neue Stücke hinzugefügt worden waren, in diesen letzteren an die Schüler erhöhte Anforderungen gestellt wurden. — Betrachten wir z. B. das Englmann'sche Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische für die zweite Klasse der Lateinschule! Die zwölfte noch von Englmann selbst besorgte Auflage enthielt 182 Aufgaben, die dreizehnte aber brachte schon 201.[1]) Die Einfügungen beziehen sich sämtlich auf die Einübung des verbum infinitum. Aber gerade dies ist an sich schon ein sehr schweres Kapitel, und man hat in den neuen Übungssätzen nach meinem Dafürhalten entschieden zu viel gefordert. Man hätte es bei den einfachsten Fällen bewenden lassen sollen. Denn die Unterscheidung der verschiedenen Infinitive und Partizipien macht den Schülern auch im Deutschen noch große Schwierigkeiten. Mit der Lehre vom Partizip sind sie deshalb nach der ausdrücklichen Forderung der Schulordnung nur im Anschlusse an das lateinische Lesebuch praktisch bekannt zu machen. Dasselbe sollte sogar auch mit dem acc. cum inf. geschehen. Die häufigere Anwendung dieser Konstruktion wird man nun allerdings auch in deutsch-lateinischen Übungsarbeiten nicht recht entbehren können. Aber wozu da gleich wieder Beispiele bringen, wo in den Deklarativsatz ein oder zwei Nebensätze eingeschaltet sind? — Auch die Einübung des Gerunds gehört nur in den allerein-

---

1) Dreizehnte Auflage besorgt von K. Welzhofer. München 1885. Verlag der J. Lindauer'schen Buchhandlung.

fachsten Formen in die zweite Klasse, das andere ist Aufgabe der dritten. Endlich bemühte ich mich vergebens, in der Schulordnung einen Anhalt dafür zu finden, die Schüler in der zweiten Klasse mit der Konstruktion der coniugatio periphrastica im Aktiv und im Passiv in ausgedehnterem Maße bekannt zu machen. Ich ließe mir schließlich noch Hauptsätze gefallen; aber besehen wir uns einmal Nr. 154 des Übungsbuches! Der erste Satz lautet: Ariovist wollte ganz Gallien besetzen. — Das geht. — Der zweite: Ich bin willens, den Krieg zu schreiben, welchen ... Auch dagegen läßt sich noch nichts sagen. Aber warum gleich im dritten Beispiele schon zu der schwierigen, kaum noch begriffenen und fast noch nicht geübten Konstruktion eine zweite Schwierigkeit hinzufügen? Es heißt: „Als Alexander d. Gr. willens war, den arabischen Meerbusen mit dem mittelländischen Meere zu vereinigen und andere große Dinge auszuführen, ereilte ihn zu Babylon der Tod.“ Auch in anderer Beziehung ist dieser Satz hier nicht an seinem Platz: es sind, um die Übersetzung zu ermöglichen, nicht weniger als sechs Angaben nötig!

Durch die Rückkehr zu gemäßigteren Forderungen bei den deutsch-lateinischen Übungen, durch die strengste Vermeidung des Vorgreifens auf den Stoff der folgenden Klassen und durch Begnügen mit der Einübung der einfacheren Fälle würde sehr viel Zeit gewonnen.

Aber auch noch auf andere Weise ließe sich das erreichen und zwar durch Einschränkung der lateinischen Schulaufgaben nach Zahl und Umfang. Die Zahl der Schulaufgaben wird bekanntlich von dem Lehrerrat beschlossen, bedarf aber noch der Genehmigung des K. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten. „Dieser genehmigte Beschluß bleibt alsdann so lange in Kraft, als keine Abänderung desselben auf Anregung des Lehrerrates oder durch Verfügung des genannten K. Staatsministeriums erfolgt.“ So lauten die Bestimmungen der Schulordnung in § 27 Abs. 2.

Es werden nun an den Anstalten, die ich kenne, und wahrscheinlich an den meisten in Bayern, in der 2. Lateinklasse im Laufe eines Jahres folgende Schulaufgaben gehalten: In der Religionslehre 2, Geographie 2, Deutsch 4, Arithmetik 7 und Latein 16. Im ganzen also 31; in der ersten Klasse, weil 7 deutsche, sogar 34! — Rechnet

man nun die Ferienwochen ab, die erste Hälfte des Oktober und die letzte des Juli, so trifft ungefähr für jede Woche eine Schulaufgabe. Faktisch wird sich dies allerdings nie so machen lassen; denn es drängen sich die Arbeiten am Ende der beiden Semester naturgemäß mehr zusammen, so daß hier nicht selten zwei in derselben Woche gehalten werden müssen.

Welche Folgen aber hat diese große Menge von Schulaufgaben für die Schüler? Die gewissenhaften und ängstlichen, denen es mit ihrer Pflicht Ernst ist, kommen, zumal wenn die Arbeiten vorher „angesagt" werden, aus der Aufregung fast nicht mehr heraus. Man höre nur die Eltern über dieses Kapitel manchmal klagen! Für die faulen und gleichgiltigen Schüler aber verlieren sie wegen ihrer Häufigkeit allmählich allen Schrecken, und das ist auch wieder nicht gut.

Die so besonders hohe Zahl der lateinischen Schulaufgaben aber scheint mir außerdem auch gar nicht dem Geiste und den Absichten der Schulordnung zu entsprechen. Es wurde ja in derselben den mündlichen Leistungen eine ganz andere Bedeutung eingeräumt, als sie früher hatten. Vor 1874 konnten sie nur bei der Fleißnote berücksichtigt werden, die Fortgangsnoten in den einzelnen Gegenständen konnte sich jeder Schüler auf Grund der in den Schulaufgaben erhaltenen Einzelnoten selbst „ausrechnen"; jetzt zählen sie auch bei der Bestimmung der Fortgangsnoten ebenbürtig mit. Wenn aber dieses der Fall ist, wenn die Schulaufgaben nach § 27 Abs. 3 nur „neben den übrigen schriftlichen und mündlichen Leistungen der Schüler die Anhaltspunkte für die denselben in den Semestral- und Jahresschlußzeugnissen zu erteilenden Noten bilden", wozu dann noch sechzehn solcher Arbeiten, ebensoviele wie beim alten System? Würden dann nicht vielleicht zehn — in jedem Monate eine — vollauf genügen? — Wie viel Zeit aber würde dadurch gewonnen? Zum mindesten 12 Stunden: 6 für die Bearbeitung und 6 für die Besprechung. Vielleicht aber auch 18; denn man ist nicht überall darüber einig, daß auf die Anfertigung auch einer altsprachlichen Probearbeit, ganz besonders in den unteren Klassen, alles in allem, für Vorbereitungen, Diktat und Übersetzung nur eine Stunde zu verwenden wäre. Mancher gewährt mehr, bis zu zwei Stunden; um auch äußerlich recht „saubere" Arbeiten liefern zu können, dür-

fen die Schüler dieselben oft erst entwerfen und dann ins Reine schreiben.

Rechnen wir nun die durch Sichtung und Vereinfachung des lateinischen Lehrstoffes und durch Verminderung und Kürzung der Schulaufgaben unmittelbar zu gewinnende Zeit, dann ist der Verlust der obigen 80 Stunden vielleicht schon zur Hälfte gedeckt.

Daß die dritte Stunde der Kalligraphie zu entziehen wäre, dagegen werden sich wohl kaum Bedenken erheben. Man wird mit zwei Schönschreibstunden auch in der zweiten Klasse schon recht wohl auskommen. Man entferne nur einmal alle „Schmierhefte" oder „allgemeinen" Hefte, oder wie sie sonst heißen mögen, aus der Klasse und sehe mit unerbittlicher Strenge darauf, daß alle Hefte Reinhefte sein müssen! Dieses läßt sich nicht allzuschwer erreichen dadurch, daß man für alle Schüler die gleichen Hefte vorschreibt, für jeden Gegenstand (Latein, Deutsch, Arithmetik) eines mit ungefähr 40—50 Blättern. Von noch dickeren — den sogenannten „Diarien" — ist abzuraten; sie sind gefährlich für die Schrift, da bei ihrer Benützung die Hand des Schreibenden, wenn er in die unteren Zeilen jeder Seite kommt, hohl liegt, von den Schülern aber das dann nötige Unterlegen eines Buches oder dergl. aus Bequemlichkeit und Trägheit nicht selten versäumt wird. Die Hefte müssen in eine steife Decke gebunden und alle liniert (für die unteren Klassen am besten 16 Linien auf einer Seite) und außerdem mit einem breiteren Rande außen und vielleicht auch noch mit einem ganz schmalen (c. $^1/_2$ cm br.) innen versehen sein. Nimmt man endlich bei Erteilung der schriftlichen Arbeit die gebührende Rücksicht und läßt, was schon aus anderen Gründen zu vermeiden ist, nicht zu viel schreiben, dann wird bei energischer und konsequenter Durchführung dieser Maßregeln für Schönschreiben, Ordnung und Reinlichkeit weit mehr erreicht werden, als in der entzogenen dritten Kalligraphiestunde geschehen wäre. Dazu sind ja diese Stunden ohnehin aus disziplinären Gründen für die einzelnen Klassen oft eine unangenehme Bürde.

Allerdings weiß ich, daß diese dritte Schönschreibstunde schon beansprucht wird für den Unterricht in der Naturgeschichte. Aber wenn dieser so erteilt wird, wie es für unsere Anstalten allein geschehen muß und kann, ohne häusliche Arbeiten, so darf man kühn die neue Stunde dafür dem jetzigen Stundenplan hinzufügen, ohne

eine Neubelastung oder Überbürdung der Schüler befürchten zu müssen. An mehreren Anstalten wurde ja thatsächlich schon so verfahren. —

Doch jetzt zum Schlusse! Ich mag ohnehin schon manchem Leser zu weitläufig geworden sein. Aber durchdrungen von der Überzeugung, daß es im Interesse der Schüler ebenso wie der Schule liege, den deutschen Unterricht in der zweiten Klasse anders zu betreiben, als es bisher geschehen konnte, glaubte ich, meine Ansicht, daß dazu vor allem die Erhöhung der Stundenzahl notwendig sei, eingehend begründen zu müssen, wenn anders meine Worte die gewünschte Berücksichtigung finden sollen. Wie weit sie eine solche verdienen, das möge von berufenen Kreisen entschieden werden. Mir war es zunächst nur darum zu thun, auf einen Übelstand hinzuweisen, dessen Heilung von vielen Seiten dringend gewünscht wird.

Zum Gebrauch an den K. B. Lehranstalten ministeriell genehmigt.

Bauer, Dr. Wolfg., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Erster Teil: **Formenlehre. I.** Hälfte: **Lehrstoff der vierten Lateinklasse mit Vocabular u. Wörterverzeichnis. 8. Aufl. 1886.** 1 Mk. 80 Pf. **II.** Hälfte: **Lehrstoff der fünften Lateinklasse mit Vocabular. 8. Aufl.** bearbeitet von **A. Brunner**, Kgl. Gymnasialprofessor. **1888.** 2 Mk. 40 Pf.

— — Dasselbe. Zweiter Teil: **Syntax.** Für die erste und zweite Gymnasialklasse (**Sekunda**). **6.** Auflage von **A. Brunner. 1889.** 2 Mk. 60 Pf.

— — Dritter Teil: **Aufgaben zu griechischen Stilübungen** für die oberen Gymnasialklassen (**Prima**). 5. Auflage von **Fr. Zorn. 1887.** 2 Mk. 60 Pf.

Bauer, W. u. L. Englmann, Aufgaben zu lateinischen Stilübungen. I. Teil (**Sekunda**). **6.** Auflage. **1888.** 2 Mk. 60 Pf. **II.** Teil (**Prima**). 5. Auflage. **1888.** Herausgegeben von **J. Gerstenecker**, Kgl. Studienlehrer in München. 2 Mk. 60 Pf.

Grammatik der griechischen Sprache. Von **L. Englmann** und **Emil Kurz. I.** Teil: **Formenlehre des attischen Dialekts** von **L. Englmann. 7.** Auflage. **1887.** Mit 2 Bogen Tabellen. 2 Mk. **II.** Teil: **Syntax der griechischen Sprache** von **Emil Kurz**, Kgl. Rektor und Professor. 5. verb. Auflage. **1885.** 2 Mk. 60 Pf.

Englmann, L., Grammatik der lateinischen Sprache. 13. Auflage, bearbeitet von **K. Welzhofer**, Kgl. Gymnasialprofessor am Ludwigsgymnasium in München. **1889.** 3 Mk.

Englmann, L., Lateinische Grammatik für Latein- und Realschulen. 1880. 2 Mk.

Englmann, L., Grammatik der deutschen Sprache. 7. Auflage, bearbeitet von **Dr. Heinrich Welzhofer,** Kgl. Studienlehrer in München. **1887.** 2 Mk.

☞ Vorstehende weit verbreitete **„Deutsche Grammatik“** ist zum Schulgebrauche genehmigt in den **Königl. Bayerisch. Studienanstalten und Realschulen** (3. Oktober 1877, Kultus-Minist.-Blatt 1877, Nr. 34 S. 435), von der **Königl. Württemb. Kultus-Ministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen** (12. April 1873) und vom **Grossherzoglich Hessischen Oberschulrath** (29. April 1873).

☞ Als sehr brauchbares Hilfsmittel zu Englmanns Grammatik der deutschen Sprache ist erschienen: ☜

Deutsches Übungsbuch. Im Anschluss an **Englmanns Deutsche Grammatik** für die erste, zweite und dritte Lateinklasse. Bearbeitet von **A. Winter**, Kgl. Studienlehrer. **I.** Teil: **Formenlehre.** 1. Mk. **II.** Teil. **Satzlehre.** 80 Pf.

Englmann, L., Lateinisches Elementarbuch für die I. Klasse der Lateinschule. 5. verbesserte und vermehrte Auflage, herausgegeben von **Karl Welzhofer,** Kgl. Gymnasialprofessor am Ludwigsgymnasium in München. **1886.** 1 Mk. 50 Pf.

Englmann, L., Lateinisches Lesebuch. I. Teil. Für die II. und III. Klasse der Lateinschule (**Quinta und Quarta**). **9.** Aufl. bearbeitet von **Karl Welzhofer**, Kgl. Gymnasialprofessor am Ludwigsgymnasium in München. **1886.** 2 Mk.

Da von manchen Studienanstalten neue lateinische Übungsbücher öfters und dringend gewünscht wurden, so hat sich die Verlagsbuchhandlung veranlasst gesehen, weil einer totalen Umarbeitung ihrer Englmann'schen Übungsbücher verschiedene geradezu unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenstanden, neue lateinische Übungsbücher zu verlegen, welche unter dem Titel

Buchners Sammlung lateinischer Übungsbücher

unter der Redaktion des Herrn Dr. Gustav Landgraf, kgl. Studienlehrers am Wilhelmsgymnasium in München, ediert werden. An der Verabfassung derselben sind folgende Herren beteiligt:

I. Elementarbuch für die I. Lateinklasse von Hrn. Friedrich Lanzinger, kgl. Studienlehrer am Wilhelmsgymnasium zu München.

II. Übungsbuch für die II. Lateinklasse von Hrn. Sebastian Röckl, kgl. Studienlehrer am Maxgymnasium zu München.

III. Übungsbuch für die III. Lateinklasse von Hrn. Dr. Herm. Hellmuth, kgl. Gymnasialprofessor am neuen Gymnasium zu Regensburg, und Herrn Dr. Friedrich Gebhard, kgl. Studienlehrer am Wilhelmsgymnasium zu München.

IV. Übungsbuch für die IV. Lateinklasse von Hrn. Karl Dietsch, kgl. Gymnasialprofessor am Gymnasium zu Hof.

V. Übungsbuch für die V. Lateinklasse von Hrn. Otto Lang, kgl. Studienlehrer am Maxgymnasium, und Hrn. Dr. H. Diel, kgl. Studienlehrer am Wilhelmsgymnasium zu München.

Die Übungsbücher für die I.—III. Lateinklasse, welche zugleich auch lateinisch-deutsche Übungsstücke enthalten, sind bereits erschienen; die Übungsbücher für die IV. und V. Lateinklasse folgen im Herbste dieses Jahres. Sämtliche Übungsbücher sind — besonders auch hinsichtlich der Pensenverteilung im Lehrstoff der Syntax auf die Klassen III, IV und V — im möglichsten Anschluss an die im gleichen Verlage erschienene Grammatik der lateinischen Sprache von Englmann-Welzhofer bearbeitet. Über die Abweichungen vom Lehrgange dieser Grammatik äussern sich die Herren Verfasser im Vorworte ihrer Übungsbücher.

Mit besonderer Sorgfalt wurde auf ein gutes Deutsch gesehen, sowie darauf, dass die Einzelsätze sowohl wie die zusammenhängenden Stücke einen dem Fassungsvermögen und dem geistigen Gesichtskreise der entsprechenden Stufe angepassten Inhalt aufweisen. Jedem Bändchen ist ein Kanon der Synonyma und stilistischen Regeln beigegeben und zwar in der Weise, dass die Anhänge des vorausgehenden Bändchens in dem nachfolgenden in kleinerer Schrift wieder zum Abdrucke gelangen. Diese Anhänge sollen den Schülern einen von Klasse zu Klasse sich erweiternden und vervollständigenden Kreis der notwendigsten lateinischen Synonyma zuführen, sowie eine übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Stilregeln in Form von Kanones bieten, die in systematischem Aufbau vom Leichten zum Schwereren fortschreitend sich nach Form und Inhalt der betreffenden Lehrstufe und dem einschlägigen Lehrpensum anpassen. Für die Abfassung des Kanons der Synonyma wurden die trefflichen Schulsynonymiken von Tegge, Meissner, Sepp und Wetzel benützt, während für die Anordnung, Verteilung und Fassung des Kanons der Stilregeln Heynacher's Lehrplan der lateinischen Stilistik (1. Aufl. Paderborn 1885, 2. Auflage bis zur Prima fortgeführt 1890) mit Genehmigung des Herrn Verfassers zu grunde gelegt wurde.

Ministeriell genehmigt.

Anfang Oktober erscheint:

Neues Taschenbuch

für die

Lehrer an den Mittelschulen

auf das Schuljahr 1890/91.

Von einem Fachmann.

160 S. Kl. 8°. Elegant gebunden Pr. 1 Mk.

Inhalt: Übersichtskalender, Notizkalender, Schemata für Stundenpläne, Schülerverzeichnisse, Notenlisten u. s. w.

Dieses in jeder Beziehung praktische nnd handliche, ebenso solid wie elegant ausgestattete Schultaschenbuch wird auch in seinem neuen Jahrgang in Lehrerkreisen willkommen sein.

Anfang Oktober erscheint:

Statistisches Jahrbuch

der humanistischen u. technischen Mittelschulen Bayerns.

Stand vom 1. September 1890.

Von einem Fachmann.

ca 12–15 Bog. Elegant gebunden Pr. Mk. 2.50.

Inhalt: I. Historisch-statistische und Personalnachrichten über die hum. und techn. Mittelschulen Bayerns mit Übersicht der Lehrkräfte, der Frequenz, des Etats, der Programmabhandlungen u. s. w.

II. Personallisten der Lehrer nach Fach und Konkursjahren.

III. Beilagen: Gehaltsregelate, Steuern, Vereinsnachrichten u. s. w.

Das „statistische Jahrbuch" will alle auf die genannten Mittelschulen bezüglichen Nachrichten, die bisher immer nur nach einer längeren Reihe von Jahren in einem Personalstatus veröffentlicht wurden (nach Art des bekannten Stahel'schen Juristenkalenders) alljährlich zu Beginn des neuen Schuljahres bringen. Durch seinen reichen und vielseitigen Inhalt ist das Jahrbuch sicher geeignet, eine Lücke in unserer bayerischen Schulliteratur auszufüllen und in Fachkreisen mit Beifall aufgenommen zu werden.

Beide Hilfsbücher zusammen kosten statt Mk. 3.50. nur Mk. 3.—.

Zugleich erlauben wir uns, noch auf nachstehende gerade in der gegenwärtigen Zeit doppelt interessante Novität aufmerksam zu machen:

Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel

als Anhang zum deutschen Lesebuch

bearbeitet von

A. Edel.

Dieses in zwei Bändchen erscheinende Werk verfolgt den Zweck, in natürlicher systematischer Aufeinanderfolge dem stilistischen Unterricht zunächst an den Realschulen als Grundlage zu dienen, denselben dadurch, auch wenn er in der Hand mehrerer Lehrer liegt, einheitlich zu gestalten und vor Zersplitterung zu bewahren. Sein Stoff gliedert sich in Erklärungsbriefe, in denen das praktisch Verwertbare aus der Stillehre gegeben ist; diesen folgen ausgeführte Beispiele in

reicher Auswahl, die dem Schüler den Weg zeigen, den er zu beschreiten hat; daran reihen sich Dispositionen, Stoffandeutungen und schliesslich nackte Aufgaben.

Für die unteren Stufen ist bei der Anlage des Werkes ein besonderes Gewicht darauf gelegt, dass der Schüler das, was er selbst gesehen und erlebt hat, auch sprachlich zum richtigen Ausdruck bringt.

Die Aufgaben der höheren Stufe aber gliedern sich in solche erklärender Art, in denen auf bekannte Thatsachen hingewiesen wird, und in Themen, die durch Vernunftgründe bewiesen werden müssen. Den letzteren ist die sprachhistorische Entwicklung zu Grunde gelegt, die allein den Schüler vor dem Abschweifen vom Thema beschützt. Hier wird man neue Bahnen vorgezeichnet sehen, die dem Wert des Buches sicherlich ebensowenig Abbruch thun werden, wie der Umstand, dass man fast durchweg neue Themen in demselben finden wird. Besondere Berücksichtigung haben ferner die an den Mittelschulen gestellten Absolutorialaufgaben gefunden.

Von hervorragender fachmännischer Seite wurde das Werk als ein bedeutungsvoller und wesentlicher Fortschritt auf dem Gebiet der Stilistik bezeichnet, dem eine weite Verbreitung gesichert sei.

Die Verlagshandlung ist gern bereit, bei Neueinführungen den Bedarf für die Armenbibliotheken vollständig zu decken.

Die Verlagsbuchhandlung erlaubt sich ferner auf eine Novität, welche soeben die Presse verliess und gewiss von allen Fachmännern willkommen geheissen wird, aufmerksam zu machen:

Die Schulordnungen

der

Studienanstalten, Realgymnasien und Realschulen

im

Königreiche Bayern

vom 20. August 1874 und bezw. 29. April 1871,

dann die

Prüfungsordnung

für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten

mit den seither erschienenen

Erläuterungen, authentischen Interpretationen und Vollzugsbestimmungen

nach amtlichen Quellen systematisch geordnet von

J. Füger,

z. Z. Vorstand der Lateinschule zu Miltenberg.

Ca. 16 Bogen stark, oktav, eleg. ausgestattet, Preis broch. 3 Mk. 50 Pf. gebunden Mk. 4.50.

Seit Einführung der obenangeführten Schulordnungen für die K. Bayerischen Mittelschulen ist eine Reihe von erläuternden, ergänzenden und den Vollzug derselben regelnden höchsten Ministerialentschliessungen erschienen, welche teils in den vom K. Staatsministerium des Innern für

Kirchen- und Schulangelegenheiten amtlich herausgegebenen Ministerialblättern enthalten, teils in besonderen Erlassen an die K. Kreisregierungen und an die K. Rektorate ergangen und für die mit dem Vollzug der schulordnungsgemässen Bestimmungen betrauten Organe, sowie für alle Männer von Fach von der grössten Wichtigkeit sind. Neben den, die Verteilung des Unterrichtsstoffes betreffenden Entschliessungen heben wir nur hervor den höchsten Erlass vom 13. August 1889, „den Turnunterricht an den humanistischen und technischen Mittelschulen des Königreichs betr.“, mit dem umfassenden Programm dieses Unterrichtes, dann die Änderung in der Ferienordnung, die Erläuterungen der Altersdispensationen, die authentische Interpretation einzelner „die Abhaltung der mündlichen Absolutorialprüfung betreffenden Bestimmungen, die gleichmässige Anerkennung der deutschen Gymnasialreifezeugnisse, die Ausstellung der Qualifikationszeugnisse für den Einjährig-Freiwilligendienst u. a. m.“

In dieser vollständigen und übersichtlichen Bearbeitung soll das Buch für die Vorstände und Lehrer der Mittelschulen, welche fortgesetzt in der Lage sind, die bezüglich des Studienwesens bestehenden Bestimmungen anzuwenden, ein, das zeitraubende Nachschlagen der betreffenden Entschliessungen ersparendes Hilfsmittel sein.

Reich illustriert mit circa 1500 Illustrationen.

Hervorragendes nationales Prachtwerk

Bayerische Bibliothek,

erscheint in 60 Einzelbändchen oder in 4 Serien à 15 Bändchen. Der Subskriptionspreis pro Bändchen ist Mark 1,25. Zu je 5 Bändchen wird auf Verlangen ein hocheleganter Karton geliefert. Preis pro Karton Mk. 1.25.

Die einzelnen Bändchen der Bayer. Bibl. sollen dasjenige in populärer Form bringen, was bisher im Schosse der heimischen Archive in überreicher Fülle verborgen lag. Die Geschichte Bayerns, die Entstehungsgeschichte der reichen Kunstsammlungen und der gelehrten Anstalten soll anschaulich zur Darstellung gelangen, andererseits soll aber auch dem Volksleben, der Schilderung von Land und Leuten, einzelnen Arbeits- und Erwerbszweigen verschiedene Bändchen gewidmet sein.

Illustrativ werden die Bändchen besonders reich und schön ausgestattet sein, so dass die Bayer. Bibliothek nicht nur einen kostbaren litterarischen, sondern auch künstlerischen Schatz von hohem Werte bilden wird.

Ausführliche, mit Probe-Illustrationen versehene hochelegante Prospekte können durch jede Buchhandlung bezogen werden, wo auch die ersten Bändchen zur Ansicht aufliegen.

Inhalt der ersten 15 Bändchen:

1. **Martinus Balticus**. Ein Humanistenleben des 16. Jahrhunderts von **Dr. K. v. Reinhardstoettner**, k. Professor, Dozent an der k. t. Hochschule in München.
2. **Der bayerische Hausritterorden vom hl. Georg** von K. Rat **Ernst von Destouches**, Sekretär am geh. Staatsarchiv, Archivar u. Chronist der Stadt München.

3. **Franz Graf Pocci**, ein Dichter- und Künstlerleben von **Dr. Hyacinth Holland**, k. Professor in München.
4. **Arbeitergestalten aus den bayerischen Alpen** von **Dr. Max Haushofer**, Professor an der k. t. Hochschule in München.
5. **Peter Candid** von **Dr. P. Joh. Rée**, Sekretär und Bibliothekar am bayer. Gewerbemuseum in Nürnberg.
6. **Geschichte des k. Münzkabinetts in München** von **Dr. Hans Riggauer**, Vorstand des k. Münzkabinetts in München.
7. **Elias Holl**, der Reichsstadt Augsburg Bau- und Werkmeister von **Dr. W. Vogt**, k. Professor in Augsburg.
8. **Schleissheim.** Eine geschichtliche Federzeichnung aus der bayerischen Hochebene von **Dr. Joh. Mayerhofer**, k. Kreisarchivar in Speier.
9. **Das germanische Nationalmuseum in Nürnberg** von **Dr. Franz Fried. Leitschuh**, Direktorialassistent am Germanischen Nationalmuseum in Nürnberg.
10. **Aventin** von **Dr. Frz. X. v. Wegele**, Professor an der Universität Würzburg.
11. **Entstehung, Zweck und Einrichtung des bayer. Nationalmuseums in München** von **Dr. Jak. Heinr. v. Hefner-Alteneck**, Generalkonservator, Direktor a. D. des k. b. Nationalmuseums in München.
12. **Lorenz von Westenrieder** von **Dr. Aug. v. Kluckhohn**, Professor an der Universität in Göttingen.
13. **Martin Behaim** von **Dr. Sieg. Günther**, Professor an der k. t. Hochschule München.
14. **Friedrich Rückert** von **Dr. Franz Muncker**, Privatdozent an der Universität München.
15. **Oberammergau und sein Passionsspiel** von **Dr. Karl Trautmann**, k. Studienlehrer in München.

☞ Die Bändchen sind auch einzeln zum Preise von Mk. 1.40 pro Bändchen käuflich.

Reisert, Karl

Zum deutschen Unterrichte in den beiden unteren Lateinklassen, im besonderen über den Lehrstoff der zweiten Klasse nach der Königlich-bayerischen Schulordnung vom Jahre 1874 ein Beitrag zur Frage der Reform der humanistischen Gymnasien

Bamberg 1890